

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

RÔLE DES FACTEURS SOCIO-PSYCHOLOGIQUES
D'ATTITUDES, DE PERCEPTIONS ET DE MOTIVATION
DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE
CHEZ DES ÉLÈVES EN CHEMINEMENT SPÉCIAL

RAPPORT DE RECHERCHE
PRÉSENTÉ
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.ED.)

PAR
SUSAN FLETCHER

DÉCEMBRE 1999



Ce rapport de recherche a été réalisé à
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
extensionné de l'UQAR à l'UQAT



Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

REMERCIEMENTS

Un travail de cette ampleur ne peut être mené à terme sans la contribution indispensable de certaines personnes.

Nous tenons à remercier madame Yvonne da Silveira, professeure à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, pour son expertise, sa rigueur scientifique et son professionnalisme tout au long de ces quatre années et demie. C'est avec respect et admiration que nous la remercions de sa confiance en nous et de son support continu.

Nous remercions également monsieur André Gagnon, professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, pour sa main expérimentée lors des analyses statistiques.

Nous tenons aussi à remercier madame Gisèle Neas, du service de la bibliothèque, pour sa disponibilité et son empressement à nous faire parvenir la documentation nécessaire à notre recherche.

Nous voulons de plus, remercier tous les élèves pour leur précieuse collaboration.

Merci à madame Ginette Chamberland pour son travail chevronné en matière de traitement de texte et de présentation de notre mémoire.

Merci à notre famille et à nos amis pour leur encouragement et leur compréhension pendant notre période d'anachorète.

À toi Pierre, un tendre merci.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	3
1.1 L'anglais en première secondaire à l'école La Source et identification des difficultés	3
1.2 Question de recherche	7
1.3 But et objectif de la recherche	7
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	9
2.1 Aspects cognitivo-linguistiques de l'apprentissage bilingue	9
2.2 Motivation scolaire	21
2.2.1 Une composante socio-cognitive de la motivation en contexte scolaire: la perception	22
2.3 Aspects socio-psychologiques de l'apprentissage bilingue	24
2.3.1 Théorie socio-psychologique de Lambert (1974, 1977)	26
2.3.1.1 Nature de la motivation, des attitudes et des orientations selon la théorie de Lambert (1974, 1977)	29

2.3.2	Cadre de référence de Gardner (1983)	34
2.3.3	L'anxiété situationnelle dans l'apprentissage de la langue seconde	42
2.4	Variables retenues du cadre théorique	50
2.5	Hypothèses de recherche	52
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE		56
3.1	Description de l'échantillon	56
3.2	Source et description des instruments de mesure	57
3.2.1	Renseignements de base	58
3.2.2	Occasions de contacts	58
3.2.3	Questionnaire d'attitudes et de motivation	59
3.2.3.1	Échelles de type Likert	
	(Partie 3 du questionnaire)	59
	. Attitudes face au cours d'anglais	60
	. Attitudes face à l'apprentissage d'une langue seconde au Québec en général	60
	. Attitudes face aux anglophones	60
	. Intérêt général à l'apprentissage d'une langue étrangère	61
	. Perception de la réussite en anglais	61
	. Perception de l'encouragement parental	61
	. Anxiété dans l'utilisation de l'anglais au cours	61

. Anxiété dans l'utilisation de l'anglais en dehors de la classe	61
3.2.3.2 Échelles à choix multiples (Partie 4 du questionnaire)	62
. Intensité motivationnelle	62
. Désir d'apprendre l'anglais	62
. Perceptions de l'importance de l'anglais dans le milieu social en général	63
3.2.3.3 Mesures de différenciation sémantique (Partie 5 du questionnaire)	63
. Évaluation du cours d'anglais	64
. Évaluation de l'enseignant(e) d'anglais	64
3.2.3.4 Mesures d'auto-évaluation de la compétence langagière de l'élève (Partie 6 du questionnaire)	64
3.3 Rendement scolaire en anglais	66
3.4 Cueillette de données	68
3.5 Méthode d'analyse	69
CHAPITRE IV PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	70
4.1 Analyses préliminaires	70
4.1.1 Renseignements de base	71
4.1.2 Analyse de fréquences des habitudes relatives à l'écoute de la télévision, de la musique, de la lecture et de l'usage de l'ordinateur	71
4.1.3 Analyse de cohérence interne des échelles d'attitudes	77

4.1.4	Description des variables de l'étude	88
4.2	Analyse de régression multiple	90
4.3	Présentation des résultats	93
4.3.1	Relations entre les perceptions qu'ont les élèves de certains éléments de leur environnement concernant l'apprentissage de l'anglais et leurs attitudes face au cours	93
4.3.2	Relations entre les attitudes des élèves face au cours d'anglais, leurs perceptions de l'encouragement parental, de l'importance de l'anglais dans leur milieu social, la confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais au cours et leur motivation, c'est-à-dire les perceptions qu'ils ont de l'effort fourni au cours	102
4.3.2.1	Relations entre les attitudes des élèves face au cours, leurs perceptions de l'apprentissage et leur désir d'apprendre l'anglais	106
4.3.2.2	Relations entre les attitudes des élèves face au cours d'anglais, leurs perceptions de l'apprentissage et leur intérêt dans cet apprentissage	109
4.3.3	Relations entre la motivation des élèves, leur compétence langagière et le rendement scolaire en anglais	113
4.3.4	Relations entre les perceptions qu'ont les élèves des contacts en anglais dans leur milieu social et l'importance de l'anglais	116
4.3.5	Relations entre les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière et leur confiance langagière en classe	119
4.3.6	Relations entre les rendements scolaires en français langue maternelle et en anglais langue seconde	121
4.4	Discussion des résultats	124
	CONCLUSION	138

Table des matières vi

ANNEXE A:	Questionnaire des élèves	148
ANNEXE B:	Consignes d'administration du questionnaire	171
ANNEXE C:	Horaire de passation du questionnaire	173
ANNEXE D:	Analyses descriptives de fréquences des items du questionnaire	175
ANNEXE E:	Analyses de cohérence interne associées aux échelles de l'étude	213
ANNEXE F:	Analyses statistiques de régression multiple	228
ANNEXE G:	Résultats scolaires de juin 1997 en anglais, en français et en mathématiques	248
BIBLIOGRAPHIE	252

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Un modèle de motivation en contexte scolaire	23
2.2 The social psychological model (Lambert, 1974, p. 133) (Le modèle socio-psychologique)	28
2.3 Schematic representation of the theoretical model (Le modèle socio-éducatif de Gardner (1979) (Tiré de Gardner, 1985, p. 147)	35
2.4 Le modèle socio-éducatif de Gardner. Version de 1983 (Tiré de Gardner, 1985, p. 153)	35

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Hypothèses retenues dans notre recherche	55
3.1 Répartition des élèves en anglais spécial	57
3.2 Sommaire des instruments de mesure du questionnaire	67
4.1 Distribution de fréquences concernant l'écoute de la télévision et de la musique	73
4.2 Distribution de fréquences concernant la présence au foyer des médias d'information et l'utilisation de l'ordinateur	75
4.3 Coefficients de cohérence interne associés aux échelles de type Likert	82
4.4 Coefficients de cohérence interne associés aux échelles à choix multiples	84
4.5 Coefficients de cohérence interne associés aux échelles de différenciation sémantique	86
4.6 Coefficient de cohérence interne associé à l'échelle d'auto-évaluation de la compétence langagière	87
4.7 Résultats obtenus sur les relations entre les perceptions qu'ont les élèves de certains éléments de leur environnement concernant l'apprentissage de l'anglais et leurs attitudes face au cours	100
4.8 Résultats obtenus sur les relations entre les attitudes des élèves face au cours d'anglais, leurs perceptions de l'encouragement parental, de l'importance de l'anglais dans leur milieu social, la confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais au cours et leur motivation, c'est-à-dire les perceptions qu'ils ont de l'effort fourni au cours	105

Tableau	Page
4.9 Résultats obtenus sur les relations entre les attitudes des élèves face au cours, leurs perceptions de l'apprentissage et leur désir d'apprendre l'anglais	108
4.10 Résultats obtenus sur les relations entre les attitudes des élèves face au cours d'anglais, leurs perceptions de l'apprentissage et leur intérêt dans cet apprentissage	111
4.11 Résultats obtenus sur les relations entre la motivation des élèves, leur compétence langagière et le rendement scolaire en anglais	115
4.12 Résultats obtenus sur les relations entre les perceptions qu'ont les élèves des contacts en anglais dans leur milieu social et l'importance de l'anglais	118
4.13 Résultats obtenus sur les relations entre les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière et leur confiance langagière en classe	120
4.14 Résultats obtenus sur les relations entre les rendements scolaires en français langue maternelle et en anglais langue seconde	123
5.1 Tableau synthèse des résultats obtenus sur le rôle des facteurs socio-psychologiques d'attitudes, de perceptions et de motivation dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde chez des élèves en cheminement spécial	147

RÉSUMÉ

L'apprentissage d'une langue seconde, tant chez les jeunes enfants que chez les adolescents, suscite l'intérêt dans la population québécoise depuis des années. La présente recherche a pour but d'explorer les aspects socio-psychologiques associés à l'apprentissage scolaire de l'anglais, langue seconde, chez des élèves de première secondaire, à l'école La Source en Abitibi-Témiscamingue. Les difficultés de ces élèves, tant au niveau scolaire que comportemental, nous amènent à suggérer que la motivation joue un rôle dans l'apprentissage de l'anglais.

L'accent placé par Lambert (1974, 1977) sur la relation entre les facteurs affectifs de motivation et d'attitudes et le rôle du milieu social dans l'apprentissage d'une langue seconde et les nombreuses recherches empiriques qui l'ont suivi, dont les recherches de Gardner (1983), ont effectivement démontré le rôle prédominant des facteurs socio-psychologiques reliés à l'apprentissage d'une langue seconde. Ayant comme but premier de déterminer les facteurs qui contribuent à l'apprentissage bilingue et d'expliquer les comportements langagiers des élèves en cheminement spécial, nous avons voulu en tant que chercheure-enseignante, appuyée par le cadre théorique de Gardner (1983, 1985), vérifier la contribution des attitudes, de la motivation et des perceptions dans cet apprentissage.

L'élaboration et la passation du questionnaire d'attitudes et de motivation nous ont permis, dans un premier temps, de recueillir les informations nécessaires à l'analyse des données. Par la suite, nous avons procédé aux analyses préliminaires de description de fréquences des habitudes des élèves, de vérification de la cohérence interne des échelles et de description des variables de l'étude. Dans un dernier temps, l'analyse de régression multiple a été retenue pour la vérification de nos hypothèses de recherche. Les résultats qui en découlent mettent en évidence le rôle des perceptions provenant du milieu social et du milieu scolaire.

Les conclusions majeures sont les suivantes. Premièrement, en ce qui concerne le milieu social, les perceptions qu'ont les élèves de la culture anglaise et des anglophones contribuent à leur désir d'apprendre l'anglais. De plus, les perceptions qu'ils ont de l'importance de l'anglais dans leur milieu social et de l'encouragement parental influencent leur intérêt pour cette langue et, dans une certaine mesure, leurs attitudes en classe. Enfin, les perceptions qu'ont les élèves des situations de contacts dans leur milieu social influencent l'utilisation de l'anglais à l'extérieur de la classe. Deuxièmement, pour ce qui est du milieu scolaire, les perceptions qu'ont les élèves du cours influencent leurs attitudes face à celui-ci. De plus, leurs réactions affectives envers l'enseignant(e) expliquent leur besoin de constance et de stabilité dans la classe. Par ailleurs, la perception qu'ont les élèves de la compétence langagière des pairs influence leur utilisation de l'anglais au cours. Soulignons également, que le rendement en français influence quelque peu le rendement en anglais.

INTRODUCTION

L'abondance de la documentation sur la motivation démontre l'intérêt suscité par ce phénomène dans le domaine de la recherche et de l'enseignement.

Dans le domaine spécifique de l'apprentissage bilingue, notre champ d'intérêt, le rôle de la motivation est également mis en évidence dans de nombreuses recherches dont celles de Gardner (1979, 1983, 1985) et Lambert (1974, 1977). De plus, dans cette discipline, il existe un consensus chez les auteurs résumé par Hamers et Blanc (1983, p. 236) et disant que:

*La motivation est l'effort consenti par l'apprenant afin d'atteindre la compétence dans la langue seconde et le désir d'atteindre ce but (...).
La motivation est le produit de l'environnement et pour cette raison peut être influencée par ce dernier.*

Notre travail d'enseignante en langue seconde nous permet, par ailleurs, d'observer que certains élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ne semblent pas intéressés à apprendre une deuxième langue. De ce fait, l'élève subit son cours et y perd graduellement intérêt. Nous cherchons à comprendre dans quelle mesure les difficultés de l'élève sont reliées à sa motivation. Nous nous interrogeons sur la nature des facteurs socio-psychologiques associés à la motivation et leur contribution dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Nous nous proposons dans cette recherche sur le rôle des attitudes, des perceptions et de la motivation dans l'apprentissage de l'anglais chez des élèves en cheminement spécial de débiter par notre problématique comprenant une description des difficultés des élèves, la question de recherche, le but et les objectifs de notre recherche. Nous abordons ensuite le chapitre du cadre théorique en traitant d'abord des aspects cognitivo-linguistiques de l'apprentissage bilingue suivi des aspects socio-psychologiques associés à un tel apprentissage pour introduire enfin le cadre théorique et nos hypothèses de recherche. Nous exposons dans le troisième chapitre la méthodologie utilisée. Nous abordons d'abord les aspects descriptifs concernant l'échantillon, ensuite la description détaillée des cinq parties du questionnaire suivie des procédures d'administration du questionnaire et de la cueillette des données. Par la suite, nous exposons les méthodes d'analyse utilisées lors du traitement des données, soit, dans un premier

temps, les analyses de fréquences des habitudes des élèves et les analyses de cohérence interne des échelles de l'étude et, dans un deuxième temps, les analyses de régression multiple. Nous présentons ensuite l'analyse des résultats, la discussion et les conclusions qui se dégagent de notre étude.

Nous terminons par les limites et les perspectives de notre recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

1.1 L'anglais en première secondaire à l'école La Source et identification des difficultés

Plus de 600 élèves constituent les groupes d'anglais de la première secondaire de l'école La Source à Rouyn-Noranda. La majorité de ces élèves sont âgés entre 12 et 14 ans et suivent un cheminement normal ou régulier en anglais, la langue seconde. Ils forment les 18 groupes réguliers composés de 27 à 32 élèves chacun qui reçoivent 300 minutes de cours d'anglais sur un horaire de 9 jours. De plus, 84 élèves, soit 14 % des élèves de la première secondaire, constituent les 4 groupes spéciaux limités à 23 élèves chacun. Ces derniers ont 600 minutes d'anglais aux 9 jours, c'est-à-dire le double de l'horaire régulier.

L'identification des élèves qui font partie des groupes spéciaux se fait en 6^e année, c'est-à-dire à la fin des études primaires. Le titulaire de la classe et/ou le spécialiste en anglais et le directeur de l'école primaire identifient les élèves ayant des lacunes dans la langue seconde. La direction de l'école secondaire reçoit la liste des élèves en difficulté et répartit ces derniers dans un groupe spécial pour le début de l'année scolaire. Cette répartition des élèves en groupe régulier ou spécial a été instituée par l'école La Source dans le but d'apporter un soutien pédagogique à ces élèves ainsi qu'un support à leurs tâches scolaires et à leurs besoins individuels et, ce faisant, favoriser la réussite dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Cette formation du cheminement spécial rencontre

par le fait même les objectifs du ministère de l'Éducation cités dans le document de l'Adaptation de l'enseignement (1985, p. 9) et soulignant que:

L'adaptation de l'enseignement se définit comme un processus qui consiste à prévoir, au moment de la planification, l'ensemble des moyens à prendre pour permettre aux élèves qui manifestent des besoins particuliers de réaliser les apprentissages reliés aux objectifs des programmes d'études officiels.

De façon générale, un de ces besoins particuliers des élèves en difficulté scolaire semble être la nécessité d'établir d'abord une relation de confiance entre eux et leurs enseignants(es). Une fois la confiance établie, la connaissance des intérêts personnels autant que des caractéristiques intellectuelles, affectives et sociales de l'élève permettent à l'enseignant(e) de l'encourager dans ses apprentissages et de l'appuyer dans ses principales difficultés, personnelles ou scolaires. En effet, ces élèves ont besoin d'être stimulés dans chacune des tâches scolaires et encouragés individuellement pour chaque tentative qu'ils font dans leurs apprentissages.

De plus, dans le but de répondre à ces besoins particuliers des élèves ayant des difficultés scolaires, des mesures d'aide pédagogique leur sont fournies dans quelques matières. En plus des groupes en cheminement spécial en anglais, des groupes d'appui en français et en mathématiques sont organisés pour ces élèves favorisant ainsi l'atteinte des objectifs reliés à chacune de ces matières.

Pour ce qui est de l'objectif premier du cours d'anglais, tel que prescrit par le ministère de l'Éducation (1983), il se résume au développement des habiletés de communication. Cet objectif, identique pour les groupes des cheminements

régulier et spécial, vise à rendre l'élève capable de s'exprimer en langue seconde dans des situations concrètes de la vie courante et se traduit par l'approche communicative adoptée dans l'enseignement de cette langue. Pourtant cette approche qui se veut facilitante dans le développement de la communication orale et écrite ne s'avère pas aussi efficace pour tous les élèves. La réussite de certains semble compromise d'une part, par des difficultés d'ordre comportemental et, d'autre part, par des difficultés d'ordre scolaire.

En ce qui concerne l'apprentissage de la langue seconde dans les groupes en cheminement régulier, notons que des difficultés autant d'ordre comportemental que scolaire sont également présentes. En effet, nous remarquons que certains élèves ont des problèmes de concentration et d'attention dans les tâches de production orale et écrite. De plus, quelques-uns sont plutôt distraits dans l'écoute des échanges oraux et ne fournissent pas non plus d'efforts soutenus dans l'accomplissement des activités écrites et des devoirs. Cependant, ces élèves ne semblent pas présenter des difficultés importantes en compréhension et en production orale et écrite dans les activités reliées aux objectifs de cette matière en première secondaire. En effet, l'évaluation de leur rendement scolaire atteste de leur succès. Cette évaluation du rendement scolaire est représentée par des notes dont 60 % ou plus indique la réussite en la matière. Malgré leurs difficultés mentionnées ci-dessus, la plupart des élèves des groupes réguliers semblent intéressés à apprendre et à réussir l'anglais. Ces problèmes nous semblent donc moins évidents dans les groupes réguliers que dans les groupes en cheminement spécial.

En ce qui concerne les difficultés d'ordre comportemental et d'ordre scolaire des groupes en cheminement spécial, ces problèmes semblent associés à la démotivation des élèves face à l'apprentissage de l'anglais langue seconde et nous préoccupent en tant qu'enseignante.

Nos observations en classe sur les comportements de ces élèves nous amènent à constater que plusieurs difficultés sont présentes face au travail, aux réactions verbales et au climat psychologique de la classe. Tout d'abord, les comportements des élèves face au travail se traduisent par un faible intérêt et une participation limitée aux tâches orales. Les élèves ne répondent aux questions posées que si elles leurs sont adressées directement. Nous remarquons également que certains élèves semblent fournir peu d'effort et de persévérance dans l'accomplissement d'une tâche en compréhension écrite. Leurs réactions verbales, d'un autre côté, sont plutôt des commentaires négatifs aussi bien sur la langue seconde et les activités que sur les camarades de classe. Ainsi, le climat psychologique de la classe, c'est-à-dire les relations interpersonnelles qui se forment, est différent de l'ambiance plus calme du groupe régulier. De plus, ces élèves se rencontrent presque tous les jours et, de ce fait, il semble se développer entre eux un esprit de groupe qui n'est pas toujours positif. Associées à ces problèmes, des difficultés d'ordre scolaire sont également présentes dans les groupes en cheminement spécial.

Ces difficultés se résument à un rendement faible en compréhension orale et écrite de la langue seconde ne dépassant pas 60 %. Elles peuvent s'expliquer en partie par le fait que les élèves accusent déjà un retard en anglais à leur arrivée au secondaire, n'ayant pas les acquis du primaire. Cependant, ce retard ne peut, à lui seul, expliquer la situation précaire des élèves en langue seconde étant donné

qu'ils peuvent acquérir des notions de base tout au long de la première année du secondaire. Nous remarquons par ailleurs, que ces élèves semblent obtenir un rendement scolaire peu élevé en français langue maternelle et avoir de la difficulté dans les résolutions de problèmes en mathématiques.

En outre, de nos conversations informelles avec ces élèves, nous notons que ces jeunes ont peu de contacts directs avec la langue seconde. En effet, ils ne voyagent à peu près pas, d'autres n'ont pas le câble et n'écoutent donc pas la télévision anglophone. Les revues et les journaux ne semblent pas faire partie de leur quotidien. Nous supposons que les réactions négatives au cours peuvent, en partie s'expliquer par ces raisons. De plus, ces élèves semblent manquer de persévérance et de confiance en leur réussite en langue seconde, ayant rencontré des échecs fréquents dans cette matière.

1.2 Question de recherche

Considérant d'une part, les difficultés scolaires en langue seconde des élèves et, d'autre part, leurs difficultés comportementales observées en classe, nous nous demandons quels sont les facteurs qui contribuent à l'apprentissage bilingue et qui pourraient expliquer ces comportements des élèves en cheminement spécial.

1.3 But et objectif de la recherche

Notre recension des écrits dans le domaine du bilinguisme nous permet de constater que plusieurs recherches ont tenté d'identifier des variables déterminantes dans l'apprentissage d'une langue seconde. Le but de notre recherche est de préciser la nature des variables socio-psychologiques d'attitudes, de

perceptions et de motivation susceptibles de déterminer l'apprentissage de l'anglais langue seconde chez des élèves en cheminement spécial. Notre objectif est d'étudier le rôle de ces variables dans leur apprentissage et leur rendement scolaire en anglais. Pour ce faire, nous examinons d'abord certaines recherches qui en ont étudié les aspects cognitivo-linguistiques et, par la suite, d'autres études qui se sont intéressées aux aspects socio-psychologiques du développement bilingue.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

De nombreuses recherches ont tenté d'identifier les variables déterminantes dans le développement bilingue. Des auteurs parlent d'avantages cognitivo-linguistiques reliés à l'apprentissage d'une langue seconde, c'est-à-dire du développement d'une plus grande flexibilité verbale de l'apprenant bilingue, d'une période critique comme étant une période optimale pouvant favoriser chez l'enfant l'apprentissage d'une langue seconde, de l'aptitude linguistique, de liens entre l'apprentissage de la langue maternelle et de la langue seconde et de facteurs socio-psychologiques, telles la motivation et les attitudes comme étant des facteurs associés à l'apprentissage bilingue. Ces recherches ont aussi bien touché aux aspects cognitivo-linguistiques de l'apprentissage bilingue, présentés dans cette partie, qu'à ses aspects socio-psychologiques, abordés dans la partie suivante.

2.1 Aspects cognitivo-linguistiques de l'apprentissage bilingue

On parle de relations entre l'apprentissage de la langue maternelle et de la langue seconde en ce qui a trait, tout d'abord, aux avantages cognitivo-linguistiques reliés à cet apprentissage. Une première étude contrôlée de Peal et Lambert (1962) souligne des aspects cognitifs sous-jacents à l'apprentissage d'une langue seconde. En effet, les sujets de l'étude regroupent des élèves bilingues en anglais et en français des écoles primaires de Montréal, des élèves francophones

provenant des écoles primaires de la même région et des élèves anglophones du primaire provenant également des écoles montréalaises. Des mesures sont établies afin d'exercer un contrôle méthodologique. Les élèves âgés de 10 ans sont donc regroupés selon le sexe, le niveau socio-économique et selon la compétence linguistique. Cette dernière est déterminée d'après les résultats aux tests de vocabulaire et d'après une évaluation faite sur les connaissances dans les deux langues, permettant ainsi de distinguer l'élève bilingue de l'élève unilingue. Les résultats de ces tests ont permis aux chercheurs de constater que les élèves bilingues obtenaient des résultats plus élevés que les élèves unilingues. Peal et Lambert (1962) ont alors avancé l'hypothèse d'une plus grande flexibilité mentale et d'une habileté plus grande à manipuler deux systèmes langagiers chez l'élève bilingue. Cette recherche a donc mis en évidence des avantages cognitivo-linguistiques associés à l'apprentissage bilingue en contexte scolaire.

D'autres chercheurs ont également démontré des avantages cognitifs au bilinguisme précoce. En effet, Bain et Yu (1980) ont analysé les résultats obtenus dans une étude longitudinale et interculturelle, comprenant des sujets de 6 à 8 mois, testés successivement à 22-24 mois et à 46-48 mois. Ces jeunes enfants proviennent de l'Alberta, de l'Alsace et de Hong Kong. L'étude est basée sur la théorie de Luria (1961, p. 304) qui attribue quatre fonctions à la langue, c'est-à-dire "*communiquer, référer, généraliser et contrôler*", et sur l'hypothèse de l'éducation bilingue préconisée par Ronjat (1913, p. 304) à savoir: "*à un parent, une langue*". Bain et Yu (1980) ont démontré que l'enfant élevé par des parents bilingues acquièrent et maîtrisent plus rapidement les fonctions du langage que l'enfant élevé dans un foyer unilingue. Leurs conclusions obtenues indiquent que c'est une plus grande flexibilité cognitive, c'est-à-dire une facilité de passer d'un

système de symboles à un autre, qui avantage l'enfant bilingue. Ce dernier acquerrait un contrôle de la langue seconde ressemblant au langage du natif et l'enfant ne confondrait pas les deux langues.

Outre ces recherches, certains chercheurs ont souligné l'importance d'une autre variable associée à l'apprentissage bilingue, soit l'âge critique. Dès 1959, Penfield et Roberts mentionnaient déjà cette hypothèse.

Par la suite, certaines études dans le domaine de la langue seconde ont également mis en évidence une habileté à manipuler deux systèmes langagiers en proposant cette hypothèse d'un âge critique comme étant la période optimale pouvant favoriser les apprentissages en langue seconde. Fathman (1975) et Krashen (1981), entre autres, reconnaissent qu'en général les jeunes enfants, âgés entre 2 et 5 ans, acquièrent une aisance verbale, c'est-à-dire une prononciation ressemblant au langage des natifs de la langue. Selon ces auteurs, l'apprentissage précoce a l'avantage de se faire dans le contexte informel, c'est-à-dire dans le milieu familial et/ou dans l'environnement immédiat de l'enfant. Les conditions d'apprentissage sont donc différentes du contexte scolaire. En effet, l'enfant apprend deux langues simultanément. Il reçoit l'encouragement parental et la langue seconde est valorisée dans son milieu. L'enfant utilise la langue seconde pour s'exprimer et jouer, et développe ainsi une habileté à manipuler deux systèmes langagiers dans des situations concrètes de la vie courante.

Soulignons que le débat sur l'âge idéal de l'apprentissage d'une langue seconde n'a pas abouti à un consensus; cependant, le développement de l'aisance verbale et d'une plus grande flexibilité cognitive sont reconnus comme des avantages

reliés à une expérience de bilinguisme précoce (Crystal, 1987). Cette hypothèse d'une période optimale suppose alors que le processus d'apprentissage de l'adolescent est différent de celui de l'enfant et peut expliquer les variables de l'aisance à s'exprimer dans une langue seconde. Les adolescents et les adultes doivent ainsi attendre plusieurs années pour développer un meilleur contrôle de la langue au niveau de l'aisance verbale (Paradis et Lebrun, 1984).

Notons cependant que cette aisance verbale n'est pas le seul objectif de l'apprentissage d'une langue seconde en contexte scolaire. En effet, la langue seconde est d'abord une matière scolaire obligatoire. L'école doit tenir compte dès lors de l'apprentissage en termes d'évaluation et de résultats scolaires. Le contenu de son enseignement est conditionné par des objectifs spécifiques reliés au programme. À la différence de l'apprentissage en contexte informel où l'enfant peut utiliser spontanément une langue seconde avec des contraintes socio-psychologiques autres que celles du contexte scolaire, l'élève se doit de l'utiliser dans des conditions formelles d'apprentissage où les enjeux émotifs et sociaux sont plus stressants. À cet égard, l'adolescent qui a des difficultés se trouve parmi ses pairs et est conscient de ses difficultés. Les comportements et l'insécurité émotive qui en découlent laissent supposer qu'un manque d'intérêt et de participation peut être relié au caractère psychologique de l'apprentissage de la langue seconde *"There is always a cognitive and an affective aspect to development..."* (Hamers, 1983). Cet aspect affectif relié à l'apprentissage de la langue seconde semble d'autant plus important pour les élèves en cheminement spécial qu'ils sont déjà ciblés comme ayant des difficultés en langue seconde.

Étant donné que généralement l'élève québécois francophone de notre contexte scolaire apprend l'anglais langue seconde à l'école et non en situation informelle, et que les conditions de contact avec la langue seconde sont limitées en ce qui concerne l'élève en cheminement spécial (voir description ci-dessus), il peut donc difficilement démontrer cette flexibilité associée au bilinguisme précoce (très jeune âge, avant 6 ans). Nous sommes tentée d'avancer que beaucoup plus que les avantages cognitivo-linguistiques reliés au bilinguisme précoce, d'autres variables sont susceptibles de rendre compte des aspects cognitivo-linguistiques dans l'apprentissage d'une langue seconde. Carroll (1981, p. 86) avance: "*That foreign language aptitude is relatively fixed over long periods, and relatively hard to modify in any significant way*". Cet auteur met en évidence une autre variable dans l'apprentissage d'une langue seconde qui est l'aptitude linguistique.

L'aptitude linguistique, dont l'importance a été soulignée dans les aspects cognitivo-linguistiques, se définit selon Carroll (1981, p. 86) en ces termes "*(...) that foreign language aptitude, considered as the individual's initial state of readiness and capacity for learning a foreign language, and probable degree of facility in doing so, is crucially dependent upon past learning experience*". L'aptitude linguistique est donc définie comme un état relativement stable qui permet de prédire la capacité d'un individu à apprendre une langue seconde. Elle est reliée à certaines composantes d'habiletés langagières, telles l'habileté verbale et la facilité d'expression. Elle permet, en partie, de prédire la rapidité avec laquelle certains élèves acquièrent le vocabulaire et les structures grammaticales. Carroll (1981) voit de plus un lien entre l'expérience d'apprentissage passée et l'aptitude linguistique, donc un autre facteur influençant l'aptitude. Elle est aussi relativement stable et pratiquement non modifiable. Cette variable n'est donc pas

intéressante, c'est-à-dire exploitable en contexte d'éducation où le but est d'aider les élèves à améliorer ce qui est influençable.

Soulignons qu'une recherche de Gardner, Clément, Smythe et Smythe (1977) a cependant permis de clarifier le rôle de l'aptitude linguistique dans l'apprentissage d'une langue seconde. Dans cette recherche, les auteurs ont étudié la relation entre les résultats au test d'aptitude linguistique et les résultats scolaires en français langue seconde, dans vingt-huit écoles au Canada, auprès d'élèves de la 7^e à la 11^e années. Les résultats obtenus ont démontré que l'aptitude linguistique peut expliquer des différences individuelles de succès en regard des tests évaluant des habiletés, tels les tests de compréhension et de vocabulaire. Ces tests évaluent ainsi la capacité de mémorisation de l'élève.

Bien que l'élève soit évalué par des tests de vocabulaire et de compréhension de structures grammaticales faisant appel à l'aptitude linguistique, cette dernière est pratiquement non modifiable. Elle permet cependant de comprendre certaines difficultés de forme dans les productions orales et écrites des élèves en cheminement spécial et peut donc expliquer des difficultés de mémorisation et de rétention de l'information.

Notons également que les effets de l'apprentissage de la langue maternelle sur la langue seconde ont été étudiés comme des explications à l'apprentissage d'une langue seconde.

Parmi les études qui s'intéressent à ce sujet, les recherches de Cummins (1979, 1981, 1984, 1986) ont permis à l'auteur de proposer l'hypothèse d'interdépendance développementale pour expliquer les effets de l'apprentissage de la langue première sur la langue seconde. Cette hypothèse avance l'idée que la compétence développée dans la langue première est partiellement responsable de la compétence développée dans la langue seconde.

Les premières études menées par Cummins (1979, 1981, 1984) et Swain (1978), entre autres, ont permis aux chercheurs d'observer des différences de succès dans les programmes de développement bilingue entre les enfants d'une langue minoritaire (la langue minoritaire faisant référence à la langue maternelle de l'enfant immigrant qui est autre que la langue dominante, celle du pays d'accueil) et ceux d'une langue majoritaire (la langue dominante), et de conclure que les enfants qui ont le mieux préservé leur langue maternelle avant le contact avec la langue seconde ont également plus de succès dans le développement de cette langue seconde. Ces conclusions des études sur l'apprentissage d'une langue seconde par des enfants de langue minoritaire ont amené Cummins (1984, 1986) à établir certains paramètres susceptibles d'en favoriser l'apprentissage. Sur le plan cognitif, l'auteur (1979) suggère que le niveau de développement de la langue maternelle permet à l'enfant d'atteindre un niveau plus ou moins élevé de compétence dans la langue seconde. Les recherches de l'auteur ont donc mis en évidence les effets négatifs des programmes de scolarisation en langue dominante pour les enfants d'une langue minoritaire.

Une recherche de Skutnabb - Kangas et Toukomaa (1977) a également permis aux chercheurs de souligner les aspects négatifs de l'apprentissage d'une langue

seconde dans un tel programme, qualifié de "programme de submersion". En effet, les auteurs ont étudié les effets de l'apprentissage d'une langue seconde des enfants finlandais dans un programme de scolarisation en suédois, langue du pays d'accueil. Les résultats obtenus ont permis aux chercheurs de conclure que l'enfant qui ne possède pas une compétence suffisante en langue maternelle ne peut atteindre un niveau élevé de compétence en langue seconde.

Bien que l'hypothèse de Cummins (1979, 1981) permette d'expliquer les résultats d'enfants immigrants en programme d'immersion c'est-à-dire des programmes de scolarisation en langue dominante, elle en dit peu sur les mécanismes psychologiques qui interviennent dans le développement des compétences langagières et sur l'effet de ces mécanismes sur le développement cognitif. Elle en dit encore moins sur les facteurs socio-psychologiques sous-tendant la compétence linguistique, ce qui a provoqué diverses critiques que résume cette remarque de Troïke (1984; p. 49; cité par da Silveira, 1988, p. 43):

"... social and cultural factors may be much more powerful than purely linguistic factors in influencing educational achievement, and indeed (...) the linguistic factors may be simply a second or third order reflection of the social and cultural context of schooling."

Notons toutefois que l'hypothèse de Cummins, avancée en 1979 à la suite de recherches sur les résultats obtenus par des enfants de langue minoritaire et ceux de langue majoritaire scolarisés en langue seconde et les effets variés sur le développement cognitif et scolaire, ont permis à l'hypothèse de départ d'évoluer. En effet, Cummins (1981, 1984) intègre son hypothèse des seuils de compétence

dans un cadre élargi du bilinguisme en tenant compte des facteurs individuels socio-culturels et psychologiques dans l'apprentissage d'une langue première et d'une langue seconde dans le contexte scolaire. Les conditions liées à l'apprentissage d'une langue maternelle et d'une langue seconde sont mises en évidence dans un cadre théorique d'interactions éducatives. Les concepts de compétence linguistique et de niveau de développement restent les mêmes.

De plus, da Silveira (1988) dans la recherche sur le *Développement de la bilinguisme chez l'enfant fon du Cotonou* s'est aussi intéressée à la scolarisation d'élèves béninois en français, langue scolaire exclusive. Da Silveira met en évidence les conséquences liées aux différents contextes d'apprentissage d'une langue. En effet, les conditions liées au contexte socio-culturel, c'est-à-dire à l'utilisation orale du fon, la langue première à la maison et à l'extérieur de l'école, diffèrent des conditions liées au contexte d'apprentissage scolaire, où le français est utilisé dans l'enseignement des matières scolaires et non le fon. Les résultats obtenus ont amené la chercheuse à conclure qu'un programme d'immersion en langue seconde favoriserait les enfants d'une langue majoritaire en leur permettant d'acquérir un haut degré de bilinguisme fonctionnel et la réussite scolaire, ce qui ne serait pas le cas chez les enfants de langue minoritaire.

Ces résultats vont dans le même sens que les résultats obtenus dans les recherches de Cummins (1979, 1981) soulignant l'apport des facteurs socio-culturels et psychologiques dans l'apprentissage d'une langue seconde pour des individus de langue minoritaire.

Par ailleurs, de nombreux chercheurs se sont intéressés aux programmes de scolarisation du groupe dominant en langue seconde minoritaire.

Parmi ces recherches, les études de Lambert et Tucker (1972) se sont intéressées aux avantages associés aux programmes d'immersion pour les membres du groupe majoritaire. Le terme "immersion" détermine, dans le contexte scolaire, un programme dans lequel l'enseignement se fait en langue seconde (Stern, 1984). Ce programme peut être une immersion totale en langue seconde, partielle ou encore tardive; ces différents qualificatifs font référence au pourcentage d'heures accordé au développement d'une langue seconde dans le curriculum scolaire, autrement dit, l'enseignement des matières scolaires se fait totalement ou partiellement en langue seconde.

Ces recherches soulignent donc que ce sont les conditions reliées au contexte d'apprentissage qui favorisent le développement de la langue seconde. En effet, les milieux familial et scolaire encouragent l'utilisation de la langue seconde et, de plus, la langue maternelle des élèves est valorisée. Le statut socio-économique des enfants des programmes d'immersion est de niveau moyen élevé. Par ailleurs, les enfants vivent dans un contexte familial où la langue maternelle est la langue majoritaire et la langue seconde, minoritaire. Ces conditions favorisent donc le développement du bilinguisme dans lequel l'apprentissage d'une langue seconde se fait sans perte de la langue maternelle sur le plan linguistique. Les résultats obtenus dans ces recherches ont permis aux auteurs de conclure que ces programmes permettent un haut niveau d'acquisition de la langue seconde sans effet négatif sur la compétence en langue première ou au rendement scolaire (Swain, 1978; Hamers et Blanc, 1983; da Silveira et Hamers, 1990).

En ce qui concerne les difficultés des élèves en cheminement spécial, l'hypothèse d'interdépendance laisse supposer la possibilité d'une relation entre les apprentissages des deux langues et pourrait donc donner une explication partielle des difficultés cognitivo-linguistiques des élèves, même si les conditions reliées au contexte d'apprentissage scolaire de nos élèves sont différentes des conditions reliées à un programme d'immersion.

Il est donc important de tenir compte du rôle de la langue première dans l'apprentissage d'une langue seconde. La langue première semble faciliter l'accès graduel aux structures cognitivo-linguistiques de la langue seconde.

Les théoriciens Dulay, Burt et Krashen (1992, p. 202) commentent en ces termes le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue seconde:

"The first language is no longer considered an annoying "interference" in a learner's efforts to acquire a second language and when an individual finally becomes bilingual, the availability of both the first and second languages is recognized as an enrichment of the individual's communication repertoire."

L'analyse de quelques études empiriques a donc permis de mettre l'accent sur certains aspects cognitivo-linguistiques associés à l'apprentissage d'une langue seconde. Nous avons vu qu'une plus grande flexibilité mentale de même qu'une habileté plus grande à manipuler deux systèmes langagiers sont des avantages reliés à l'apprentissage bilingue comme l'ont démontré Peal et Lambert (1962). De plus, l'aisance verbale et une plus grande flexibilité cognitive sont associées

au bilinguisme précoce. Par ailleurs, l'aptitude linguistique a été définie comme un état relativement stable qui permet de prédire la capacité d'un individu à apprendre une langue seconde; elle est relativement stable donc difficilement influençable. Enfin, l'analyse de certaines études a également mis en évidence les relations entre l'apprentissage de la langue première et d'une langue seconde. L'hypothèse de Cummins (1979) a permis d'une part, de rendre compte du développement de la compétence linguistique en langue première et de sa relation avec le développement de la compétence en langue seconde et, d'autre part, de mettre l'accent sur les avantages de programmes d'immersion en langue seconde sans effet négatif sur la compétence en langue première ou rendement scolaire.

Rappelons en dernier lieu, que nos observations du rendement scolaire des élèves en cheminement spécial nous amènent à soupçonner une relation possible entre les résultats en langue seconde et les résultats en français langue première des élèves. Bien que la majorité des recherches de Cummins (1979, 1981, 1984, 1986) se soient déroulées dans des contextes d'apprentissage d'une langue minoritaire et que les facteurs linguistiques ne rendent pas exclusivement compte de l'apprentissage d'une langue seconde, il nous semble important de vérifier cette hypothèse pour expliquer partiellement les difficultés des élèves en langue seconde. Bien que cette théorie mette en évidence ces aspects, nous soupçonnons que ce sont davantage des facteurs socio-psychologiques plutôt que cognitivo-linguistiques qui favorisent l'apprentissage d'une langue seconde (voir Troïke, 1984; da Silveira, 1988, entre autres). Considérant d'une part, les difficultés en langue seconde des élèves et, d'autre part, leurs difficultés comportementales observées en classe, les analyses de recherches sur la motivation proposent que

ce sont des facteurs socio-psychologiques associés à la motivation qui contribuent à l'apprentissage scolaire de la langue seconde.

Parallèlement à ces recherches concernant les aspects cognitivo-linguistiques, d'autres recherches ont donc examiné les aspects socio-psychologiques reliés à l'apprentissage d'une langue seconde. Dans le but de préciser d'abord la nature des facteurs socio-psychologiques et de déterminer par la suite, parmi ces facteurs, lesquels sont susceptibles d'expliquer les comportements des élèves en langue seconde, voyons maintenant un des aspects socio-psychologiques mis en évidence dans l'apprentissage scolaire en général, pour ensuite approfondir les aspects socio-psychologiques de l'apprentissage bilingue.

2.2 Motivation scolaire

Parmi les recherches sur les facteurs socio-psychologiques associés à l'apprentissage scolaire en général, les facteurs affectifs de motivation et d'attitudes constituent un point central de ces recherches. Voyons dans un premier temps le concept de motivation en contexte scolaire, ce qui permet de situer des élèves en cheminement spécial, donc des apprenants ayant des difficultés de motivation générale avant d'identifier leurs difficultés supplémentaires et spécifiques en langue seconde.

Notre recension des écrits permet de constater une pluralité de sens associés à la motivation en contexte d'apprentissage scolaire (Vallerand et Thill, 1993). Cependant, un consensus existe chez les auteurs dont celui voulant que "*(...) la motivation (...) mène à un meilleur apprentissage et à une performance accrue*"

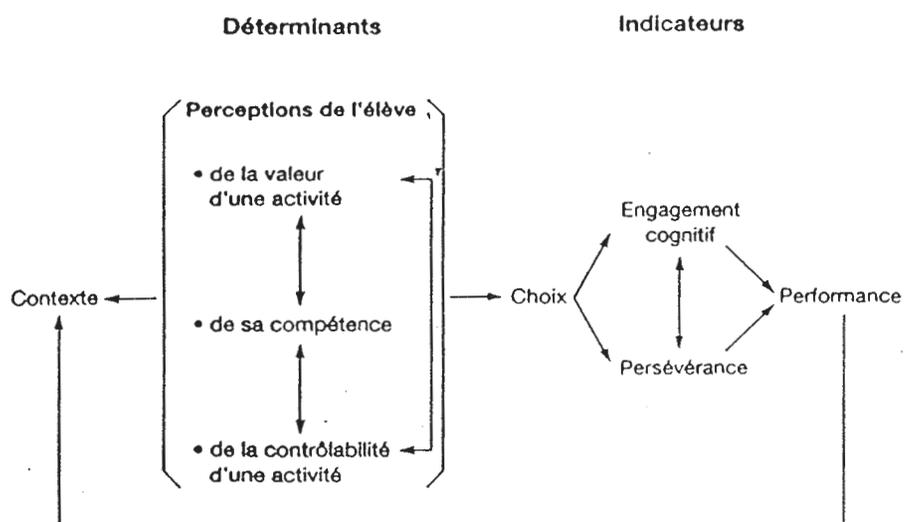
(Deci et Ryan, 1985, p. 548). Plusieurs chercheurs, parmi lesquels Vallerand et Thill (1993) reconnaissent également que la motivation contribue à la réussite scolaire. En effet, selon ces auteurs *"l'engagement et l'effort de l'étudiant (...) prennent racine dans sa motivation (...)"* (Vallerand et Thill, 1993, p. 548).

De plus, la façon dont l'élève perçoit l'enseignement peut aussi affecter sa motivation (Ryan et Grolnick, 1986). Certains auteurs ont étudié cette question en faisant l'analyse des perceptions et de son rôle dans la motivation scolaire. Parmi ces auteurs, Viau (1994) propose d'étudier les perceptions des élèves en relation avec la motivation dans l'apprentissage. Dans le but de clarifier le concept de perception et sa relation avec la motivation scolaire, examinons la théorie proposée par Viau (1994).

2.2.1 Une composante socio-cognitive de la motivation en contexte scolaire: la perception

Viau (1994) avance dans son modèle que la motivation dans l'apprentissage est influencée par les perceptions des élèves vis-à-vis des situations d'apprentissage. Il définit le concept de perception en termes d'impression que l'élève a de lui-même et des activités scolaires. L'auteur propose que la perception de la valeur d'une activité, c'est-à-dire *"le jugement qu'un élève porte sur l'utilité d'une activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit"* contribue à sa motivation (Viau, p. 14). D'après ce chercheur, ce processus d'interprétation permet à l'élève d'évaluer une situation avant de s'engager cognitivement et de persévérer dans la tâche scolaire. Ce modèle de motivation en contexte scolaire est présenté ci-dessous.

Figure 2.1 Un modèle de motivation en contexte scolaire
(Viau, 1994, p. 32)



Pour l'auteur, la motivation repose sur l'interaction entre les déterminants individuels, les indicateurs et le contexte d'apprentissage qui amènent l'élève à choisir d'investir dans son apprentissage. Les perceptions qu'a l'élève de la valeur d'une activité scolaire, de sa compétence à l'accomplir et du contrôle qu'il a de la réussite de cette dernière déterminent ce choix. L'engagement cognitif et la persévérance sont donc les indicateurs de la motivation de l'apprenant. Le choix de l'élève, de s'engager cognitivement et de persévérer, influence par la suite sa performance. Cette dernière est favorisée ou non par le contexte d'apprentissage d'une matière scolaire, les conditions du contexte formel de la situation d'apprentissage elle-même et l'enseignant(e). La façon dont l'élève perçoit l'ensemble de cette situation scolaire influence sa motivation et, conséquemment, sa performance.

Viau (1994) met ainsi l'accent sur l'aspect cognitif des perceptions individuelles et son rôle dans la motivation à accomplir une activité scolaire en langue maternelle. En effet, telle que définie par l'auteur, la perception a un double rôle cognitif: un d'auto-évaluation de l'activité et un de contrôle dans l'accomplissement de cette activité.

Les aspects socio-psychologiques de motivation, d'attitudes et de perceptions ont également été étudiés dans les recherches sur l'apprentissage d'une langue seconde. Examinons donc ces aspects socio-psychologiques soulignés dans l'apprentissage bilingue.

2.3 Aspects socio-psychologiques de l'apprentissage bilingue

Les théories socio-psychologiques privilégient l'étude des interactions entre les variables du milieu social et les caractéristiques individuelles de l'apprenant pour expliquer la réussite dans l'apprentissage d'une langue seconde. Le milieu social comprend la famille et la communauté qui transmettent à l'élève les valeurs et les croyances envers la langue seconde. Les caractéristiques individuelles sont représentées par les facteurs cognitivo-linguistiques et affectifs d'intelligence, d'aptitude linguistique, de motivation et d'attitudes. Ces derniers seraient en interaction avec les variables du milieu social et contribueraient au développement de la langue seconde. Comme dans l'apprentissage scolaire, la motivation et les attitudes constituent deux des aspects essentiels des théories de l'apprentissage spécifique d'une langue seconde.

En ce qui concerne la définition de la motivation dans le domaine du bilinguisme (voir introduction), elle inclut trois éléments essentiels dans l'apprentissage d'une

langue seconde: l'effort, le désir et le but. L'influence de l'environnement dans la motivation d'apprendre une deuxième langue y est également soulignée.

De plus, une des composantes motivationnelles mise en évidence dans les recherches est l'attitude. Comme dans le cas de la motivation, les définitions du concept d'attitudes sont nombreuses (Deci et Ryan, 1985; Vallerand et Thill, 1993), mais un consensus s'en dégage et se retrouve dans les oeuvres de Henneman (1975) et Kerlinger (1979) "*Les attitudes se composent d'opinions, de croyances, de convictions et de dispositions à agir souvent empreintes d'émotivité (...) elles peuvent être positives ou négatives*" (Henneman, 1975, p. 15). Une attitude est:

Une organisation émotionnelle, motivationnelle, perceptive et cognitive, durable de croyances relatives à un ensemble de référents qui prédisposent un individu à réagir positivement ou négativement aux objets ou référents de l'attitude (Kerlinger, 1979, p. 22).

Ainsi définie, l'attitude a trois composantes: une affective, une sociale et une cognitive. En ce qui concerne la composante affective, elle fait réagir l'individu aux objets et aux situations. L'attitude comprend aussi une composante sociale: l'individu a des croyances et des convictions développées dans son environnement qui influencent ses attitudes vis-à-vis des situations. Quant à la composante cognitive, elle fait appel aux cognitions, c'est-à-dire aux pensées, aux croyances, aux connaissances de l'individu et elles déterminent les comportements de ce dernier (Lambert, 1974; Reuchlin, 1979).

La définition que donne Gardner (1985, p. 40) de l'attitude dans le domaine du développement bilingue s'appuie en partie sur ces définitions. Toutefois, l'auteur indique que la nature de l'attitude doit être précisée dans les recherches sur le rôle des attitudes dans l'apprentissage de la langue seconde: "*Attitudes can refer to such educationally relevant factors as attitude toward the teacher (...) or to such socially relevant factors as the group that speaks the language.*" Les éléments importants de l'attitude à considérer dans l'apprentissage de la langue seconde sont donc selon Gardner (1983) les attitudes face à l'enseignant d'une part, et celles vis-à-vis du groupe de la langue seconde d'autre part.

Nous avons ainsi défini la motivation et l'attitude, deux concepts constituant la base de plusieurs cadres théoriques portant sur les aspects socio-psychologiques de l'apprentissage d'une langue seconde (Lambert, 1974, 1977; Hamers et Blanc, 1983; Gardner, 1982, 1983, 1985; Lightbown et Spada, 1983; Oxford et Shearin, 1994). Voyons maintenant les principaux modèles socio-psychologiques du développement bilingue.

2.3.1 Théorie socio-psychologique de Lambert (1974, 1977)

C'est grâce à une étude menée par Gardner et Lambert (1959) qu'une première définition de la motivation a été retenue dans le développement bilingue. Elle se résume au désir d'apprendre la langue d'une autre communauté linguistique et d'être accepté par cette communauté linguistique, ce qui incite l'individu à apprendre la langue seconde.

En effet, se proposant d'identifier les relations entre les attitudes, la motivation et la réussite en langue seconde par le biais d'une analyse factorielle, Gardner et

Lambert (1959) étudie les données recueillies auprès de 75 élèves de 11^e année inscrits en français langue seconde. À partir des résultats de cette recherche, Lambert (1959, p. 271) propose de définir les variables associées à la motivation comme étant: "*A willingness to be like valued members of the language community.*" De plus, les auteurs ont constaté que les autres variables obtenues représentent les facteurs d'attitudes, d'orientation et de réussite en langue seconde. Cette première analyse factorielle permet aux chercheurs de conclure qu'il existe une relation entre la motivation, les attitudes envers la langue et le groupe seconds et l'apprentissage d'une langue seconde. Ils ont également constaté que l'aptitude linguistique, bien qu'étant un facteur relativement indépendant de la motivation et des attitudes, contribue à la réussite dans l'apprentissage d'une langue seconde. Ainsi donc fut mise en évidence la relation entre les facteurs affectifs de motivation et d'attitudes et le rôle du milieu social dans l'apprentissage d'une langue seconde.

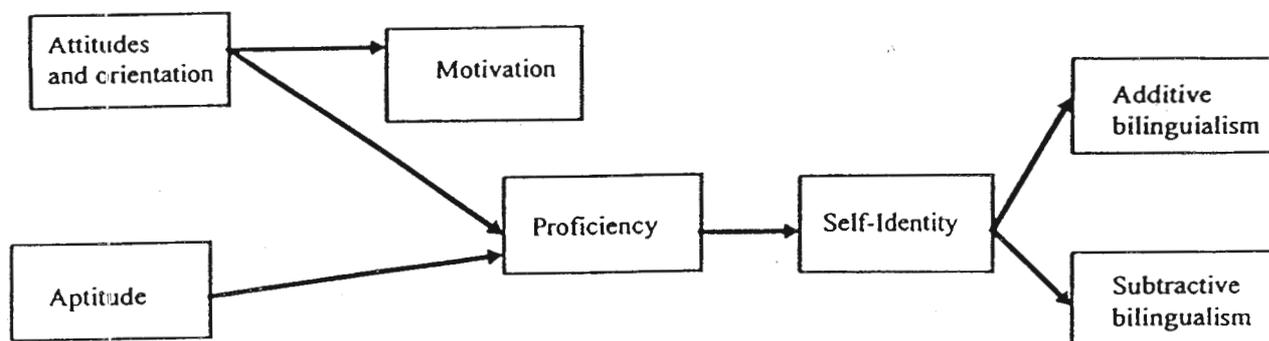
Suite à cette première analyse sur l'identification des facteurs associés à la réussite en langue seconde, les recherches sur les concepts socio-psychologiques associés à l'apprentissage d'une langue seconde se poursuivent. Ainsi, une recherche de Lambert et Tucker (1972) permet aux chercheurs d'approfondir l'hypothèse de départ voulant que la motivation et le milieu social contribuent à l'apprentissage d'une langue seconde.

Cette recherche (Lambert et Tucker, 1972) est associée au projet de Saint-Lambert près de Montréal auquel sont inscrits des enfants anglophones en immersion française de la maternelle à la 4^e année d'études primaires. Les résultats obtenus ont permis aux chercheurs de mettre en évidence des facteurs

socio-psychologiques et le rôle de la motivation dans la réussite en langue seconde. En effet, le succès du projet de Saint-Lambert est attribué aux attitudes positives des parents envers la langue seconde, à leur encouragement et à leur implication dans l'apprentissage de la langue seconde ainsi qu'à la valorisation par l'enseignant(e) de la langue maternelle aussi bien que de la langue seconde. Le projet souligne le fait que les enfants ont le désir d'apprendre la langue seconde et sont incités à la développer grâce aux attitudes positives du milieu familial et social.

Les résultats positifs et les conclusions découlant de l'étude de Saint-Lambert ont amené Lambert (1974, 1977) à établir les premiers jalons théoriques du développement bilingue. L'impact des recherches de l'auteur sur les études qui suivront, dont celles de Gardner (1979, 1983, 1985) est important autant sur le plan théorique que méthodologique. C'est en effet Lambert (1974, 1977) qui propose la première théorie socio-psychologique du développement bilingue dont la représentation schématique figure ci-dessous.

Figure 2.2 The social psychological model (Lambert, 1974, p. 133)



Ce sont les attitudes et les orientations individuelles qui déterminent la motivation à apprendre la langue seconde et qui contribuent par la suite avec l'aptitude au développement de la compétence (proficiency).

Par ailleurs, l'expérience du bilinguisme a des effets sur l'identité personnelle (self-identity) qui à son tour a des conséquences de deux types: additives ou soustractives. Selon Lambert (1974, 1977), une expérience positive du bilinguisme est le résultat d'un apprentissage sans perte de sa compétence en langue maternelle ni atteinte à sa culture originelle (concept du bilinguisme additif). La perte de sa langue première et de son identité culturelle, contrairement au bilinguisme additif, est une expérience négative du bilinguisme (concept du bilinguisme soustractif).

L'apprentissage d'une langue seconde dans le modèle socio-psychologique de Lambert (1974, 1977) comprend donc la motivation et les attitudes; des caractéristiques psychologiques à la fois individuelles et sociales. Celles-ci sont propres à l'apprenant et proviennent en même temps des influences de son environnement social. Voyons plus en détail la nature de la motivation, des attitudes et des orientations selon la conception théorique de l'auteur puisque nous adopterons certains aspects de sa théorie pour expliquer les problèmes d'apprentissage en langue seconde des élèves en cheminement spécial.

2.3.1.1 Nature de la motivation, des attitudes et des orientations selon la théorie de Lambert (1974, 1977)

La définition de la motivation de Lambert (Lambert et Gardner, 1959) mentionnée ci-dessus fait partie de sa conception théorique de l'apprentissage en langue

seconde. L'auteur relie la motivation aux attitudes de l'individu vis-à-vis de la langue et du groupe seconds. Selon Lambert (1974), les attitudes se développent sous l'influence de l'environnement ou du milieu social de l'apprenant et favorisent ou non l'apprentissage. Le terme "milieu social" regroupe les valeurs, les croyances et les attentes du milieu à l'égard de la langue seconde. Les valeurs et les croyances sont transmises à l'apprenant par l'intermédiaire des parents, des groupes de pairs et des membres de la communauté (Gardner, 1979).

Lambert (1974) associe donc la motivation et les attitudes individuelles et sociales au désir d'apprendre une langue seconde. Ce désir détermine le but dans la motivation en langue seconde. Lambert (1974, 1977) avance qu'en plus des attitudes qui soutiennent la motivation, les raisons d'apprendre une langue seconde supportent aussi cette motivation, d'où le concept des orientations dans l'apprentissage d'une langue seconde.

D'après la conception théorique de l'auteur les raisons d'apprendre la langue seconde déterminent les orientations et sont associées à la motivation en langue seconde. Lambert (1972) identifie deux orientations: l'intégrative et l'instrumentale. La première orientation correspond à une raison sociale ou émotive d'apprendre une langue seconde, c'est-à-dire dans le but d'interagir avec l'autre groupe linguistique ou encore de développer des relations avec l'autre communauté. Cette orientation est essentielle d'après Lambert (1972) et Gardner (1983) dans la réussite de l'apprentissage d'une deuxième langue. La seconde orientation correspond à une raison utilitaire représentée par des avantages sociaux que la personne retire de l'apprentissage de la langue seconde, comme par exemple l'amélioration des conditions de travail. Lambert (1974, 1977)

soutient que les attitudes et les orientations sont les premiers déterminants de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Notons également que dans la représentation schématique du modèle socio-psychologique de Lambert (1974, fig. 2.2), le développement de la compétence en langue seconde a des conséquences sur l'identité personnelle. Ces conséquences, de nature additive ou soustractive, sont associées aux conditions socio-culturelles du contexte d'apprentissage.

Selon da Silveira (1990, p. 225):

Dans le cas où la langue du groupe minoritaire, c'est-à-dire la langue utilisée par un groupe socialement dominé ou encore la langue d'un groupe ayant un statut politique ou culturel inférieur par rapport à un autre groupe ethnolinguistique est dévalorisée en faveur de la langue seconde plus prestigieuse dans la communauté, le développement de la compétence en langue seconde a des conséquences négatives sur l'identité personnelle. La langue maternelle est dévalorisée et non encouragée à cause du statut social moins élevé qui lui est accordé. De ce fait, l'acquisition de la langue seconde se fait au détriment de la langue maternelle qu'elle a tendance à remplacer et le degré de développement bilingue représente une certaine soustraction entre les deux entités socio-culturelles compétitives.

Sur le plan du développement cognitif et du développement de la personnalité, le bilinguisme soustractif a pour effet de développer des sentiments d'infériorité et de dévalorisation de soi rattachés à sa langue et à sa culture d'origine (Lambert, 1977; Hamers et Blanc, 1983; da Silveira, 1988). Dans le cas où l'apprentissage de la langue seconde n'est pas relié à une situation compétitive entre les deux

langues, cet apprentissage a des conséquences positives pour l'apprenant et celui-ci développe un bilinguisme additif sans atteinte à la langue maternelle ni aux valeurs qui lui sont associées. Dans ce cas, l'acquisition de la langue seconde est plutôt perçue comme un enrichissement linguistique et culturel et se traduirait par certains avantages cognitifs (Cummins, 1976, 1979; Hamers et Blanc, 1983, 1984; Clément, 1986; da Silveira, 1988).

Les concepts de bilinguisme additif et soustractif sont très intéressants tant du point de vue psycho-cognitif que du point de vue socio-psychologique du développement bilingue. Cet intérêt vient du fait que les nombreuses recherches, dont celles de Lambert (1974, 1977) et da Silveira (1988), ont mis l'accent sur les conséquences du développement bilingue. Les auteurs ont effectivement démontré dans leurs études que lorsque la langue maternelle est respectée et encouragée, l'individu est par la suite en mesure d'apprendre une langue seconde et de développer des attitudes positives envers cette langue.

Cependant, bien que les concepts de bilinguisme additif et soustractif soient associés au développement bilingue, nous ne les utiliserons pas dans notre recherche puisque les conditions reliées au contexte d'apprentissage de nos élèves ne sont pas similaires à celles des élèves d'une langue minoritaire ni d'une langue majoritaire telles que vécues par les élèves anglophones du projet de St-Lambert. En effet, la langue maternelle de nos élèves est le français, la langue majoritaire de leur milieu socio-culturel. Cette langue ne semble pas menacée de soustraction par l'apprentissage de l'anglais, langue seconde.

De plus, en ce qui concerne les difficultés des élèves en langue seconde dans le contexte scolaire, la théorie socio-psychologique de Lambert (1974, 1977) nous amène à croire que les attitudes développées dans le milieu familial des élèves envers la langue seconde et ses locuteurs et la perception qu'en ont les jeunes incitent ces derniers à développer cette langue seconde dans le but de communiquer avec le groupe second. De ce qui précède, une des conditions essentielles de la motivation selon le modèle de Lambert (1974, 1977) ne se retrouve pas chez nos élèves. En effet, l'absence de locuteurs de la langue seconde dans les milieux familial et communautaire des élèves ne peut encourager une orientation intégrative, c'est-à-dire apprendre une langue seconde pour communiquer et interagir avec la communauté linguistique de cette langue. Cette orientation peut difficilement se développer chez des élèves âgés entre 12 et 14 ans pour qui les contacts avec la langue seconde se limitent souvent aux expériences du contexte formel de la classe. Cette partie du modèle de Lambert (1974, 1977) ne sera donc pas retenue dans la présente recherche. Cependant, nous retenons les liens entre la motivation et les attitudes; les influences du milieu social quant aux valeurs associées aux langues et les perceptions qu'en ont les élèves dans l'apprentissage de la langue seconde.

Nous avons tendance à penser que dans notre contexte d'étude le manque de désir dans l'apprentissage de la langue seconde serait plutôt relié à la situation d'échec à laquelle les élèves sont confrontés. En effet, ces derniers ont des problèmes de communication orale et de compréhension en langue seconde alliés à des comportements négatifs envers celle-ci. Nous pouvons alors nous demander si l'absence de contacts réels, c'est-à-dire le manque d'échanges avec les locuteurs de la langue seconde, ne pourrait pas diminuer l'intérêt et amener des réactions défavorables envers cet apprentissage et ainsi inhiber la motivation des élèves

ayant des difficultés. Un des aspects de l'apprentissage de la langue seconde à cerner est donc la relation entre la motivation et le rôle des attitudes dans le développement de cette langue seconde en contexte scolaire.

La théorie motivationnelle de Gardner (1983) étudie justement les processus spécifiques de motivation et de développement d'une langue seconde dans les différents contextes d'apprentissage dont celui de la classe. Le cadre socio-éducatif élaboré par Gardner (1983) propose une théorie motivationnelle qui rend compte de l'apprentissage et du rôle du contexte scolaire. Notre problématique sur les difficultés d'apprentissage en langue seconde s'appuie donc davantage sur la conception théorique de Gardner (1983) pour expliquer les problèmes des élèves en langue seconde et la relation entre la motivation, les attitudes et l'apprentissage en langue seconde.

2.3.2 Cadre de référence de Gardner (1983)

Partant de ces travaux avec Lambert (Gardner et Lambert, 1959) et du modèle socio-psychologique de ce dernier (1975), Gardner (1979, 1981, 1983, 1985) apporte des éléments nouveaux à la théorie motivationnelle de l'apprentissage de la langue seconde. Les figures 2.3 et 2.4 illustrent la théorie de Gardner et les composantes motivationnelles de l'apprentissage de la langue seconde.

Figure 2.3 Schematic representation of the theoretical model
 (Le modèle socio-éducatif de Gardner (1979), traduit par nos soins)
 (Tiré de Gardner, 1985, p. 147)

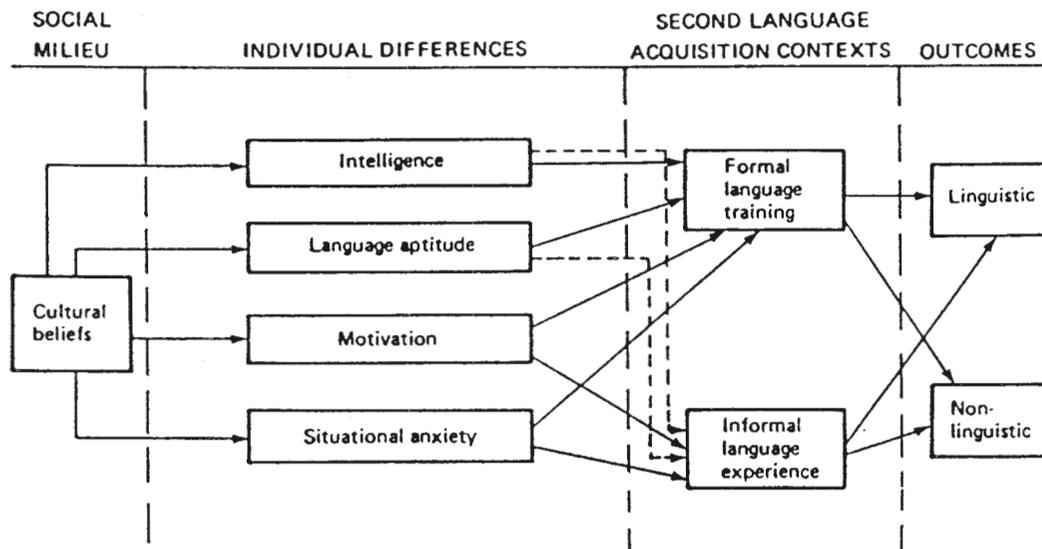
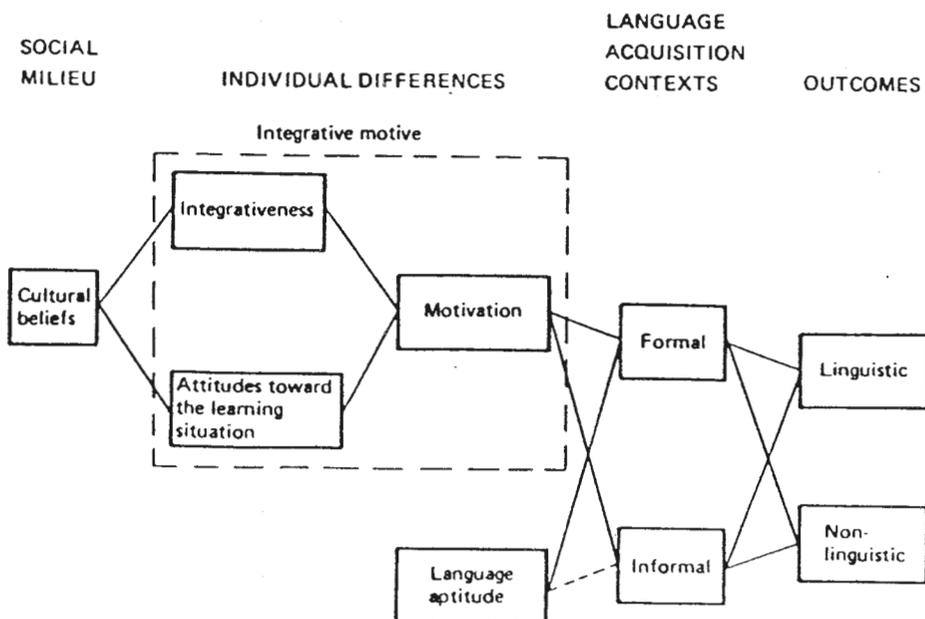


Figure 2.4 Le modèle socio-éducatif de Gardner. Version de 1983
 (Tiré de Gardner, 1985, p. 153)



De façon générale, le modèle de Gardner (1979) propose que les relations entre les variables sociales, individuelles et éducationnelles permettent le développement des attitudes et de la motivation et favorisent l'apprentissage de la langue seconde.

De façon spécifique, dans le modèle socio-éducatif, Gardner (1979) regroupe en trois catégories la nature des composantes associées à l'apprentissage de la langue seconde: d'abord les facteurs provenant du milieu social (social milieu), c'est-à-dire les variables de l'environnement social de l'apprenant telles les croyances culturelles, les attentes et les valeurs sociales (cultural beliefs) qui contribuent à la formation des attitudes et des orientations vis-à-vis de la langue seconde; ces premiers facteurs influencent ceux de la deuxième catégorie, c'est-à-dire les facteurs associés aux variables individuelles (individual differences) de l'intelligence, de l'aptitude langagière (language aptitude), de la motivation et de l'anxiété situationnelle (situational anxiety); ces derniers ont un impact sur la dernière catégorie de facteurs, à savoir les différents contextes d'apprentissage (second language acquisition contexts), lesquels peuvent être formel (formal language training) ou informel (informal language experience). Le contexte formel est celui dans lequel l'instruction est l'objectif de départ, par exemple, la classe; le contexte informel est un contexte dans lequel l'apprentissage se fait dans le but de communiquer et/ou de se divertir sans passer par l'intermédiaire de l'instruction.

Le résultat des interactions entre les variables de ces trois catégories a des conséquences (outcomes) sur la réussite, c'est-à-dire des conséquences linguistiques (linguistic outcomes) ou non-linguistiques (non-linguistic outcomes). Les premières peuvent s'exprimer par une amélioration du vocabulaire, de la

grammaire et de la prononciation dans la deuxième langue, c'est-à-dire la compétence linguistique. Les secondes sont reliées à l'expérience d'apprentissage elle-même; elles peuvent se manifester par des attitudes positives envers celle-ci, ou encore par la motivation de continuer l'apprentissage de la langue seconde et l'acquisition de la culture seconde.

D'après le modèle théorique de Gardner (version de 1983), le milieu social influence l'apprentissage de la langue seconde et contribue au développement des attitudes et des orientations de l'apprenant de la langue seconde. L'auteur part du postulat que la langue seconde est une caractéristique d'une autre culture dont l'apprentissage dépendra des attitudes de l'individu et de sa communauté envers le groupe de la langue seconde ou des autres groupes de langues étrangères et des croyances de la communauté envers la langue seconde. Les orientations, c'est-à-dire les raisons d'apprendre la langue seconde, se développent également dans le milieu social de l'apprenant. L'importance accordée à l'environnement social explique l'intégration des attitudes et des orientations dans le modèle socio-éducatif de Gardner (1983).

Le rôle du milieu social dans l'apprentissage d'une langue seconde a particulièrement été étudié par Gardner et Smythe (1976) dans une des premières recherches longitudinales s'échelonnant sur trois ans et comprenant des élèves, en français langue seconde, inscrits dans cinq niveaux scolaires différents et provenant de sept régions du Canada. Les résultats obtenus dans cette recherche ont amené les auteurs à conclure que des attitudes positives envers la langue seconde supportent la motivation dans l'apprentissage. De plus, une étude de Clément, Gardner et Smythe (1977) a permis d'analyser l'influence des contacts

avec le milieu francophone lors d'une excursion de quatre jours dans la ville de Québec à laquelle ont participé des élèves canadiens anglophones de 8e année.

Les résultats obtenus ont permis aux chercheurs de conclure que l'intérêt pour les langues étrangères, l'encouragement parental et les attitudes envers les francophones contribuent à la motivation d'utiliser la langue seconde. Gardner et Desrochers (1981) sont d'ailleurs arrivés à des conclusions similaires dans une recherche menée auprès d'élèves anglophones lors d'une excursion dans une communauté francophone.

L'apport du milieu social dans l'apprentissage d'une langue seconde a donc été démontré par Gardner et d'autres chercheurs (1975 et 1981). Les études ont mis en évidence l'influence du milieu social dans le développement d'attitudes positives envers la langue et le groupe seconds.

En plus des recherches sur la contribution du milieu social dans l'apprentissage d'une langue seconde, l'aspect socio-culturel de l'apprentissage est également mis en évidence grâce aux concepts de la motivation intégrationnelle et de l'orientation intégrative. Ces deux concepts sont associés à la théorie socio-éducative de Gardner (1983). Voyons d'abord, la définition que donne l'auteur de la motivation intégrationnelle (*integrative motive, integrativeness*).

Elle est définie comme un désir et un effort d'apprendre une langue seconde dans le but d'interagir avec l'autre communauté linguistique (*integrativeness*). Cette motivation contribue au développement des attitudes favorables envers la langue et le groupe seconds dans les différents contextes d'apprentissage. Elle est également associée à la réussite dans l'apprentissage d'une langue seconde. Cette

notion rejoint donc celle de Gardner et Lambert (1959) et celle de Lambert (1974, 1977) et est associée à la réussite en langue seconde.

Examinons maintenant une recherche empirique portant sur l'étude de la relation entre l'orientation intégrative (Lambert, 1974, 1977) et les attitudes dans l'apprentissage d'une langue seconde. Cette relation a été précisée par Gardner, Clément, Smythe et Smythe (1977) dans une étude échelonnée sur deux ans. L'étude a permis aux chercheurs d'analyser les attitudes d'élèves âgés de 15 ans, de la 10^e année et de la 11^e année provenant de diverses régions du Canada. Les résultats obtenus ont permis aux chercheurs de conclure qu'il existe une relation entre la raison d'apprendre une langue seconde dans le but de faire partie de l'autre communauté linguistique (orientation intégrative) et le développement d'attitudes positives envers la langue seconde.

Ces recherches ont ainsi permis à Gardner (1983) de proposer une relation entre la motivation intégrationnelle et l'orientation intégrative (integrative motive) pour expliquer la réussite dans l'apprentissage d'une langue seconde. Selon l'auteur, la motivation intégrationnelle regroupe des composantes de la motivation, des composantes d'intégrativité et des composantes des attitudes envers la situation d'apprentissage. Les composantes d'intégrativité incluent une orientation intégrative, des attitudes positives envers le groupe de langue seconde et un intérêt pour les langues. Ces trois composantes contribuent au développement d'attitudes positives envers la situation d'apprentissage et supportent la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde. L'aspect d'intégrativité se retrouve donc dans la motivation et les orientations dans la conception théorique de Gardner (1983). En effet, cet aspect exprime autant le but que les raisons

d'apprendre une langue seconde, c'est-à-dire développer des interactions avec l'autre communauté linguistique par l'apprentissage de sa langue.

Soulignons par ailleurs, que le concept d'orientation intégrative de Lambert (1974, 1977) associé à la motivation intégrationnelle de Gardner (1983) a été approfondi par Clément et Kruidenier (1985). En effet, une étude menée par les chercheurs a permis d'identifier des orientations plus générales dans l'apprentissage d'une langue seconde. Ces orientations sont associées aux conditions des différents contextes scolaires, lesquelles englobent les possibilités de contacts avec les milieux de la langue seconde, l'importance ou non d'apprendre la langue seconde et la connaissance des buts de l'apprentissage d'une langue seconde dans la situation scolaire. Les orientations se regroupent sous les vocables de connaissances, tels enrichir sa connaissance de la langue seconde, lier des amitiés nouvelles et aimer les voyages. Les auteurs ont également noté la présence d'une orientation socio-culturelle qui se développe en l'absence de contacts directs avec la communauté de la langue seconde. Celle-ci se manifeste par un intérêt pour l'autre culture, sa langue et ses personnes. Une recherche de Dörnyei (1984) en Hongrie, dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère chez de jeunes adultes, a d'ailleurs confirmé l'existence de cette orientation socio-culturelle. Une investigation dans le même pays mais dans une école secondaire (Clément, Dörnyei et Noels, 1994) a permis aux auteurs de relever des orientations semblables à celles retrouvées dans la recherche de Clément et Kruidenier (1985). De plus, les conclusions de ces études ont mis en évidence la contribution des médias anglophones, à savoir des films, des vidéos, de la musique populaire, des revues et des livres dans le développement de l'intérêt pour la langue seconde.

Ces études ont donc apporté une clarification dans la définition de l'orientation intégrative. Cette définition est dorénavant élargie et comprend plusieurs raisons associées à la motivation d'apprendre une langue seconde autres que l'intégration au groupe de la langue seconde par l'apprentissage de sa langue. Par ailleurs, le terme "intégrationnelle" que Gardner (1983) associe à la motivation fait partie de ces recherches et est relié aux différents aspects de l'apprentissage d'une langue seconde tant du point de vue de la réussite en langue seconde que de l'étude des comportements en classe de langue seconde. Précisons cependant que les composantes de la motivation, c'est-à-dire l'effort, le désir et les attitudes envers la situation d'apprentissage caractérisent la motivation dans la majorité des recherches sur le développement d'une langue seconde. Compte tenu des clarifications amenées par Clément et Kruidenier (1986) sur les orientations et les précisions sur la nature de la motivation intégrationnelle, nous retenons dans la présente recherche la définition élargie de motivation en langue seconde qui comprend aussi bien des raisons utilitaires qu'intégrationnelles de l'apprentissage de la langue seconde.

En ce qui a trait à la situation d'apprentissage problématique de nos élèves, la connaissance de leur motivation permettrait de déterminer leurs buts dans l'apprentissage de la langue seconde et ainsi de connaître leur degré de motivation. Nous constatons en effet, que la musique anglaise, par exemple, intéresse les élèves. Ils aiment les chansons anglaises et ont le désir d'en connaître les paroles. La musique anglaise de même que les jeux Nintendo suscitent une certaine motivation à en comprendre les contenus. Cette motivation ne semble pas déclencher cependant la persistance et l'intérêt dans l'étude de la langue en classe.

Nous soupçonnons cependant une autre relation que la relation entre la motivation des élèves et les attitudes pour expliquer la réussite dans l'apprentissage de la langue seconde. Nous remarquons en effet, que la nervosité et l'appréhension de certains élèves dans les activités de communication semblent nuire à leur performance et entraîne une baisse de l'intérêt pour ces activités orales. Gardner (1979) avance dans le modèle socio-éducationnel que l'anxiété situationnelle est un facteur susceptible d'influencer l'apprentissage d'une langue seconde, d'où le besoin d'examiner le rôle de ce facteur dans l'apprentissage de la langue seconde.

2.3.3 L'anxiété situationnelle dans l'apprentissage de la langue seconde

L'observation du schéma théorique de Gardner (1979) (voir p. 35), permet en effet de remarquer que l'anxiété situationnelle est un des facteurs individuels associés à l'apprentissage d'une langue seconde. Selon l'auteur, l'anxiété liée au cours de la langue seconde dans l'apprentissage formel ou informel définit l'anxiété situationnelle. Celle-ci est déterminée par le degré d'anxiété ressenti par l'élève dans les différentes situations d'utilisation de la langue seconde. Une des premières recherches de Gardner, Smythe, Clément et Gliskman (1976) avait déjà permis aux chercheurs d'analyser le rôle de l'anxiété situationnelle dans un groupe de 1 000 élèves de la 7^e à la 11^e années dans sept régions du Canada. Tous les élèves étaient anglophones et étudiaient le français, la langue seconde. Les résultats obtenus aux tests de AMTB (Attitude/Motivation Test Battery) ont démontré d'une part, que l'anxiété situationnelle est une variable indépendante de la motivation, et que l'anxiété situationnelle a, d'autre part, une relation indirecte avec le rendement scolaire par le fait qu'elle peut inhiber la performance individuelle et ainsi gêner l'apprentissage.

Par la suite, une recherche de Gardner et ses collaborateurs (1977) a permis d'étudier l'anxiété situationnelle dans un programme court d'immersion. En effet, les chercheurs ont mené une recherche sur les attitudes d'un groupe d'élèves anglophones inscrits à un cours d'été intensif de cinq semaines en milieu francophone. Les résultats obtenus ont permis aux chercheurs de conclure d'une part, que les élèves sont plus motivés dans l'apprentissage du français, que le cours est plus facile qu'ils le croyaient au début et que les élèves ont plus d'occasions d'utiliser la langue française. La nature du programme semble donc influencer le développement de l'anxiété situationnelle. Bien que les auteurs soulignent d'autre part, que les élèves ont développé des attitudes négatives dont une baisse de l'intérêt pour les langues étrangères, les résultats obtenus ont également permis de conclure que l'utilisation de la langue seconde et les contacts avec la communauté linguistique sont des facteurs qui contribuent à réduire l'anxiété situationnelle.

Plusieurs recherches ont étudié ensuite le rôle de l'anxiété situationnelle en relation avec la perception individuelle de la compétence et l'opportunité d'utiliser la langue seconde. Parmi celles-ci, l'étude de Gardner, Smythe et Lalonde (1984) a démontré que lorsque l'élève utilise la langue seconde dans sa communauté, l'anxiété en classe diminue et a moins de conséquences sur le développement de la compétence en langue seconde. En effet, la perception qu'a l'élève de sa compétence en langue seconde peut contribuer à l'anxiété situationnelle provoquée par une utilisation limitée de cette langue seconde. Dans son modèle, Gardner (1979) postule que l'anxiété situationnelle contribue à la perception de la compétence et que cette perception associée à l'anxiété situationnelle peut modifier la performance réelle de l'élève. Les effets de l'anxiété situationnelle

s'expliquent par le fait que l'appréhension communicative en langue seconde restreint l'attention et les ressources cognitives de l'élève qui autrement seraient dirigées vers sa performance (Mac Intyre et Gardner, 1991). De plus, ces auteurs avancent que dans les premières expériences de l'apprenant en classe, l'anxiété situationnelle joue un rôle secondaire dans le développement de la compétence langagière. Selon MacIntyre et Gardner (1991, 1994), l'anxiété situationnelle du début est plutôt une appréhension communicative reliée à la nouveauté de la langue seconde qui n'est pas nécessairement associée à la situation d'apprentissage de la langue seconde. Ce n'est qu'après plusieurs expériences dans le contexte d'apprentissage formel que les élèves forment des attitudes spécifiques à la situation d'apprentissage, c'est-à-dire des émotions et des attitudes sur l'apprentissage de la langue seconde. En effet, après des expériences négatives, l'anxiété situationnelle en classe de langue seconde se développe, l'élève devient nerveux et sa performance diminue. Il s'ensuit que sa faible performance et ses réactions émotives renforcent l'anxiété et l'échec. L'élève se sent menacé et sa réaction se concrétise par l'anxiété situationnelle.

Ainsi donc, de nombreuses études ont démontré que l'anxiété situationnelle est un facteur relié à l'apprentissage en langue seconde et à la performance. Gardner (1979) propose dans sa théorie que l'anxiété a des effets négatifs sur l'apprentissage en classe. Bien que l'anxiété situationnelle soit indépendante de la motivation, elle est une variable individuelle associée à la réussite en langue seconde qu'il nous semble important de retenir dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde des élèves en cheminement spécial. De plus, les recherches semblent suggérer que le contexte formel d'apprentissage de la langue seconde est plus susceptible de développer l'anxiété situationnelle.

En ce qui a trait à notre étude, il y a lieu de se demander quels sont les effets de l'anxiété situationnelle en classe de langue seconde sur le développement des attitudes de l'élève. Compte tenu de nos observations d'une part, sur le manque de participation et la réticence des élèves à s'exprimer en anglais, et d'autre part, sur l'intérêt peu élevé des élèves, leur doute persistant quant à leur réussite et le manque de persévérance et d'ambition en langue seconde, nous sommes tentée d'envisager la présence de l'anxiété situationnelle à l'origine de ces comportements. De plus, l'absence de pratique à l'extérieur de la classe pourrait expliquer en partie l'appréhension face à l'anglais et l'insécurité provenant d'un manque de pratique orale avec les membres de la communauté de la langue seconde.

Finalement, une question demeure ouverte quant au rôle de l'anxiété situationnelle dans la motivation en langue seconde. Lorsque l'élève ne veut pas utiliser la langue seconde dans une situation de communication qui se présente à lui, est-ce un manque de motivation ou est-ce plutôt une appréhension communicative reliée à l'utilisation de la langue seconde?

Suite aux recherches sur le concept d'anxiété situationnelle, Gardner (1979, 1983, 1985) inclut donc ce facteur dans le modèle socio-éducatif en tant que composante individuelle associée à la réussite dans l'apprentissage d'une langue seconde. Soulignons que les recherches sur le rôle de l'anxiété situationnelle dans l'apprentissage d'une langue seconde ont permis à Clément (1986) d'élargir ce concept en incluant plusieurs sources d'anxiété reliées aux différences individuelles.

Une première recherche de Clément et ses associés (1977) a permis d'élargir le concept d'anxiété situationnelle. En effet, les auteurs ont étudié le rôle des attitudes et de la motivation des élèves francophones en classe de langue seconde de 7^e et 8^e années en utilisant la variable d'anxiété situationnelle. L'étude a démontré que le contexte scolaire, c'est-à-dire la classe de langue seconde, est le contexte le plus anxiogène au niveau de l'anxiété communicative. Les contextes scolaire et familial provoquent également une anxiété situationnelle plus grande dans l'apprentissage de la langue seconde que l'apprentissage entre amis.

Une deuxième recherche de Clément (1979), menée auprès de 26 élèves du secondaire inscrits dans un programme d'immersion en langue seconde, de deux semaines, au Yukon, a démontré d'une part, que la nature du programme d'études en langue seconde a des effets positifs sur le développement de la compétence, et d'autre part, que la confiance langagière augmente avec l'utilisation de la langue seconde et que par conséquent l'anxiété diminue. Rappelons que Gardner et ses collaborateurs (1977) sont arrivés aux mêmes conclusions dans l'étude portant sur un programme court d'immersion. Les auteurs n'ont cependant pas utilisé le terme de confiance langagière. Ils emploient plutôt l'expression "*état d'anxiété de l'élève*" en ce qui concerne son expérience avec la langue seconde.

Finalement, l'étude de Clément et Kruidenier (1985) a permis d'identifier le concept de confiance langagière en tant que facteur pouvant contribuer à la motivation. Les auteurs ont examiné les comportements de 1 180 élèves francophones de la 7^e, la 9^e et la 11^e années provenant d'un milieu francophone. Les résultats obtenus ont permis à Clément et Kruidenier (1985) de conclure que

la confiance langagière contribue à la motivation dans l'apprentissage de la langue seconde. En effet, l'absence d'anxiété situationnelle et d'anxiété communicative contribue à une auto-évaluation positive de l'élève dans les habiletés de lecture, d'écriture, de production orale et de compréhension et encourage ainsi la motivation en langue seconde. Les auteurs proposent conséquemment deux composantes associées à la confiance langagière. La première est une composante affective, l'anxiété, qui comprend l'anxiété situationnelle et l'anxiété communicative, la deuxième est une composante cognitive, l'auto-évaluation de la compétence en langue seconde.

La variable de la confiance langagière de Clément et Kruidenier (1985) permet donc d'apporter des précisions au concept d'anxiété situationnelle tel que conçu par Gardner (1979, 1983). La confiance langagière inclut l'anxiété situationnelle et l'utilisation de la langue seconde en dehors de la classe et est reliée au rendement en langue seconde.

Les recherches de Clément et Kruidenier (1985) ont donc démontré que le concept d'anxiété est relié au concept de la confiance langagière. Ce dernier est associé aux attitudes des élèves et contribue à sa motivation. D'après les conclusions des recherches, une auto-évaluation positive de la compétence semble être associée à cette confiance langagière et contribue aux attitudes positives en langue seconde. Le concept de confiance langagière, tel qu'élaboré par Clément et Kruidenier (1985), nous amène à nous demander dans quelle mesure les élèves en cheminement spécial ont confiance en eux dans l'utilisation de la langue seconde en classe. En d'autres termes, est-ce que leur motivation est ébranlée par une faible confiance en soi et renforce la perception négative qu'ils ont de leur

compétence? Nous supposons que la perception négative qu'ont les élèves de leur performance contribue au manque de confiance langagière. Nous pouvons alors nous demander si le manque d'intérêt des élèves est relié au manque de confiance en soi en langue seconde. Clément (1977) a également souligné que l'utilisation de la langue seconde en dehors de la classe contribue à augmenter la confiance langagière dans l'utilisation de la langue seconde en classe. Les contacts avec la langue seconde sont plutôt rares pour nos élèves, nous pouvons alors supposer que l'élève qui n'utilise la langue seconde que dans la classe est plus susceptible de ne pas avoir cette confiance langagière, et que par conséquent le manque de confiance langagière contribue à la diminution de l'intérêt et donc de la motivation en langue seconde.

De ce qui précède et de nos observations en classe, nous sommes tentée également de croire que la perception qu'ont les élèves de la valeur de l'anglais, matière scolaire obligatoire dans le curriculum, et la perception qu'ils ont de leur contrôle de la réussite peuvent amener la démotivation et expliquer en partie leur manque de confiance langagière.

Nous concluons la présentation des cadres théoriques en retenant qu'à partir des liens soulignés par Gardner (1979, 1983, 1985) entre le contexte formel d'apprentissage de la classe, les attitudes et la motivation et compte tenu des difficultés de nos élèves en cheminement spécial, le cadre socio-éducatif nous semble approprié à notre recherche. L'auteur définit la situation d'apprentissage de la langue seconde en fonction des attitudes de l'apprenant envers le cours de la langue seconde, de ses attitudes envers l'enseignant et envers la méthode d'enseignement utilisée ainsi que du matériel didactique, c'est-à-dire l'ensemble

des objets qui aident et soutiennent l'enseignant et l'élève dans l'apprentissage. Il détermine ainsi les étapes opérationnelles de l'apprentissage de la langue seconde. En effet, l'ensemble des attitudes développées vis-à-vis de la situation d'apprentissage contribuent au développement de la motivation et de la réussite en langue seconde. Le concept de confiance langagière de Clément et Kruidenier (1985) semble également susceptible de rendre compte des attitudes des élèves et d'expliquer le manque de succès dans l'apprentissage de la langue seconde. Pour nous permettre de ressortir nos hypothèses faisons maintenant un bref rappel du cadre théorique de Gardner (1979, 1983, 1985) en mettant l'accent sur les facteurs et les relations que nous retenons.

Dans son modèle, Gardner (1979, 1983) propose donc que l'apprentissage d'une langue seconde aboutit à des résultats linguistiques et non linguistiques. Les déterminants de cet apprentissage sont associés d'abord aux croyances et aux valeurs du milieu social envers la langue seconde, lesquelles sont transmises à l'apprenant par la famille. Ces déterminants dépendent aussi des différences individuelles représentées par des variables reliées aux facteurs cognitivo-linguistiques d'intelligence et d'aptitude linguistique et par des variables reliées aux facteurs affectifs de motivation et d'attitudes. Enfin, des variables des différents contextes d'apprentissage, lesquels peuvent être formel ou informel, influencent également cet apprentissage. Ce sont les interactions entre chacune des variables provenant de ces facteurs socio-psychologiques qui contribuent à l'apprentissage d'une langue seconde.

Compte tenu des aspects socio-psychologiques associés à l'apprentissage bilingue dans le cadre théorique de Gardner (1979, 1983, voir fig. 2.3, 2.4), nous

retenons certaines variables associées à ces facteurs pour tenter d'expliquer les relations entre la motivation, les attitudes et l'apprentissage de l'anglais langue seconde chez les élèves en cheminement spécial de l'école secondaire La Source dans le contexte formel d'apprentissage, soit celui de la classe.

2.4 Variables retenues du cadre théorique

À partir du cadre théorique exposé ci-dessus, nous retenons les variables suivantes: les croyances sociales, la motivation et les attitudes, le contexte d'apprentissage formel et le résultat linguistique ou le rendement scolaire. Le choix de ces variables s'explique par le profil scolaire de nos élèves, âgés entre 12 et 14 ans, étudiant l'anglais à l'école, et évalués en fonction de leur rendement scolaire faible dans cette matière et intégrés à un groupe en cheminement spécial.

Rappelons que des quatre caractéristiques individuelles dans le cadre théorique de Gardner (1983), l'intelligence et l'aptitude linguistique ne sont pas retenues. Comme souligné dans les aspects cognitivo-linguistiques, ces variables individuelles sont peu sujettes à des modifications dans le contexte d'apprentissage formel d'une langue seconde (voir 2.1, p.13).

Les croyances sociales sont les premières variables importantes que nous retenons. Elles déterminent un ensemble de variables individuelles d'attitudes et de motivation vis-à-vis de la situation d'apprentissage qui comprend des attitudes envers la langue et sa communauté linguistique, le cours de langue seconde et l'enseignant(e). Ces variables d'attitudes sont associés à la motivation et déterminent également les différences d'intérêt et de perceptions envers le cours de la langue seconde (Gardner, 1979, 1983).

La variable de l'anxiété situationnelle du modèle de Gardner (1979) qui est déterminée par une évaluation faite par l'apprenant de son niveau d'anxiété lors de son utilisation de la langue seconde en classe (MacIntyre et Gardner, 1991) n'est pas retenue sous ce vocable. La confiance langagière remplace le terme d'anxiété situationnelle. En effet, la variable de la confiance langagière de Clément et Kruidenier (1985) permet d'apporter des précisions au concept d'anxiété situationnelle tel que conçu par Gardner (1983). Ainsi élargie, la confiance langagière et la motivation sont reliées à la compétence linguistique. De plus, la confiance langagière, incluant l'anxiété situationnelle et l'utilisation de la langue seconde en dehors de la classe, est reliée au rendement en langue seconde.

La variable du rendement scolaire est la dernière variable considérée comme importante dans l'apprentissage d'une langue seconde. Elle est déterminée par les résultats scolaires obtenus par l'élève aux tests de compréhension et de production orale et écrite aux examens formels de fin d'année. Lorsque cette variable est étudiée en relation avec la confiance langagière, elle peut rendre compte des perceptions des élèves du contrôle de leur succès et expliquer en partie le rendement en langue seconde.

Ces explications sur les variables nous permettent de proposer des liens significatifs entre les facteurs socio-psychologiques d'attitudes, de perceptions et de motivation des élèves en cheminement spécial dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde.

2.5 Hypothèses de recherche

Le rôle du milieu social dans le développement d'attitudes positives et de la motivation en langue seconde a d'abord été démontré dans les recherches de Gardner et Lambert (1959, 1972). En effet, les résultats obtenus dans ces recherches ont permis aux chercheurs de conclure que l'encouragement parental et les attitudes de ces derniers envers la langue et le groupe seconds contribuent aux attitudes positives de l'élève et à sa motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde. Ce lien entre les attitudes des parents et les attitudes des élèves n'est pas considéré dans la présente recherche car notre intérêt est pour les élèves seuls. De plus, des données empiriques rapportent que les croyances du milieu social sont associées au développement des croyances et des valeurs individuelles, donc aux attitudes envers la langue seconde et contribuent à la motivation et à la réussite en langue seconde (Gardner, Smythe, Clément et Glikzman, 1976; Gardner, 1983).

Nous pouvons dès lors suggérer qu'il existe une relation entre les attitudes des élèves en langue seconde et leur motivation (H_1). De plus, nous supposons qu'il existe un lien significatif entre la motivation des élèves et leur rendement scolaire en anglais (H_2).

Par ailleurs, certaines recherches ont souligné l'importance des perceptions qu'ont les élèves des attitudes de leurs parents dans le développement de leurs propres attitudes et de la motivation en langue seconde (Gardner, Clément, Smythe et Smythe, 1977). Ces perceptions sont d'autant plus importantes qu'elles contribuent aux impressions qu'a l'élève de l'utilité de la langue seconde et déterminent sa participation en classe (Gardner, 1983).

De ce qui précède, nous pouvons émettre les hypothèses suivantes: les perceptions qu'ont les élèves des attitudes parentales influencent leurs attitudes (H_3) et, d'autre part, les perceptions des attitudes parentales influencent la motivation des élèves (H_4).

Gardner (1983) a également démontré dans ses recherches les relations entre les contacts en langue seconde et les variables de motivation et d'attitudes dans l'apprentissage. Ces données indiquent une fois de plus le rôle du milieu social dans le développement d'attitudes positives (Gardner et Desrochers, 1981).

Nous avançons donc que les perceptions qu'ont les élèves des situations de contacts en anglais dans leur milieu influencent l'importance accordée à l'anglais (H_5). En fonction de l'hypothèse précédente, nous supposons que la perception qu'ont les élèves des possibilités de contacts dans leur milieu influence leurs attitudes en classe (H_6). Également, la perception qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais influence leur motivation au cours (H_7).

Rappelons que Gardner (1983) a aussi mis en évidence dans ses recherches les interactions entre la situation d'apprentissage en contexte scolaire et les attitudes en langue seconde. Nous pouvons alors supposer que les perceptions qu'ont les élèves du cours influencent à leur tour leurs attitudes au cours (H_8).

De plus, étant donné que le rôle de l'enseignant(e) est intimement lié à l'animation du cours (Gardner, 1983), nous suggérons que les perceptions qu'ont les élèves de leur enseignant(e) influencent leurs attitudes au cours (H_9).

Notons que d'après Carroll (1981), les expériences passées en langue seconde peuvent contribuer au manque d'intérêt. Nos élèves en cheminement spécial connaissent l'insuccès et l'échec. De ce qui précède, nous pouvons émettre l'hypothèse que les perceptions qu'ont les élèves de leur réussite scolaire influencent leur motivation (H_{10}).

Outre les hypothèses basées sur le modèle socio-éducatif de Gardner (1985), nous retenons la variable de la confiance langagière de Clément et Kruidenier (1985). Nous proposons pour notre type d'élèves l'hypothèse suivante: les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière influencent leur confiance langagière dans l'utilisation de la langue seconde (H_{11}). Faisant suite à cette hypothèse, nous suggérons une relation entre la confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais au cours et la motivation des élèves en cheminement spécial (H_{12}). Par ailleurs, nous faisons l'hypothèse que les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière influence leur rendement scolaire en anglais (H_{13}).

Nous terminons l'énoncé des hypothèses en proposant qu'il existe une relation significative positive entre le rendement scolaire en langue seconde et le rendement scolaire en langue maternelle (H_{14}) telle qu'avancée par Cummins (1979).

Le tableau suivant permet de visualiser l'ensemble des hypothèses retenues.

Tableau 2.1

Hypothèses retenues dans notre recherche
Il existe un lien significatif positif

H₁	: entre les attitudes des élèves face au cours d'anglais et leur motivation en anglais.
H₂	: entre la motivation des élèves et leur rendement scolaire en anglais.
H₃	: entre les perceptions de l'encouragement parental et les attitudes des élèves face au cours.
H₄	: entre les perceptions de l'encouragement parental et la motivation des élèves.
H₅	: entre les perceptions qu'ont les élèves des contacts en anglais dans leur milieu social et l'importance de l'anglais.
H₆	: entre les perceptions qu'ont les élèves des contacts en anglais dans leur milieu et leurs attitudes en classe.
H₇	: entre les perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais dans leur milieu social et leur motivation au cours.
H₈	: entre les perceptions qu'ont les élèves du cours et leurs attitudes au cours.
H₉	: entre les perceptions qu'ont les élèves de l'enseignant(e) et leurs attitudes au cours.
H₁₀	: entre les perceptions qu'ont les élèves de leur réussite scolaire en anglais et leur motivation.
H₁₁	: entre les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière et leur confiance langagière.
H₁₂	: entre la confiance langagière des élèves dans l'utilisation de l'anglais au cours et leur motivation en classe.
H₁₃	: entre les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière et le rendement scolaire en anglais.
H₁₄	: entre le rendement scolaire en anglais langue seconde et le rendement scolaire en français langue maternelle.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans le chapitre précédent, nous avons souligné les différents aspects de l'apprentissage bilingue et identifié notre cadre de référence. Nous avons par la suite énoncé nos hypothèses de recherche. Dans ce chapitre, nous présentons la démarche méthodologique. Cette section est divisée en trois parties. Les deux premières sont de nature descriptive. Nous débuterons par la description des sujets visés par notre étude et ensuite nous décrirons les instruments de mesure utilisés. Dans la troisième partie, nous présenterons la méthode d'analyse appliquée à notre étude.

Nous entamons cette étape par la présentation de la constitution de notre échantillon. Remarquons qu'il s'agit d'un échantillon de fait, les sujets de l'étude étant formés de l'ensemble de la population des élèves en cheminement spécial, sans sélection préalable.

3.1 Description de l'échantillon

Les élèves visés par cette étude sont tous en première secondaire et proviennent de l'école La Source de Rouyn-Noranda en Abitibi-Témiscamingue. Le nombre d'élèves retenus est en fonction du nombre de groupes inscrits en première secondaire en cheminement spécial pour l'année scolaire 1996-1997, soit quatre groupes pour un total de 88 élèves. Le nombre restreint de sujets dans notre étude s'explique par une diminution de la clientèle en anglais spécial pour cette année scolaire.

Le tableau qui suit présente la répartition des élèves en anglais spécial de première secondaire. Il tient compte du nombre d'élèves inscrits dans chaque groupe en décembre 1996. Il indique ainsi le nombre de répondants dans chacun de ces groupes lors de l'administration du questionnaire.

Tableau 3.1 Répartition des élèves en anglais spécial

Groupes	N. d'élèves décembre 1996	Nombre de répondants pour notre recherche
A	23	23
B	22	17
C	21	21
D	22	21
Total	88	82

Lors de la passation du questionnaire six élèves étaient absents, ce qui a déterminé le total de 82 sujets dans notre étude, soit 38 filles et 44 garçons. Dans le but d'étudier les attitudes, les perceptions et la motivation des élèves en anglais spécial nous avons utilisé et adapté des questionnaires déjà élaborés dans ce domaine. Dans la section suivante nous présentons de façon détaillée les sources et la description des instruments de mesure qui ont servi à la cueillette des données.

3.2 Source et description des instruments de mesure

Le premier instrument de mesure utilisé est le questionnaire d'attitudes et de motivation (voir Annexe A, p. 148). Celui-ci se divise en six parties.

Il comprend les sections suivantes:

- Partie 1: Renseignements de base
- Partie 2: Occasions de contacts
- Partie 3: Les attitudes
- Partie 4: La motivation
- Partie 5: Évaluation de l'élève du cours et de son enseignant(e) d'anglais
- Partie 6: Auto-évaluation de la compétence langagière de l'élève

3.2.1 Renseignements de base

Les renseignements de base du questionnaire donnent l'information générale sur l'élève: son nom, l'année de sa naissance, son âge, son sexe, sa ville et les langues parlées à la maison.

3.2.2 Occasions de contacts

Cette partie du questionnaire concerne les occasions qu'a l'élève d'utiliser les médias anglophones. Les questions portent sur les habitudes de l'élève relatives à l'écoute de la musique anglaise, au visionnement d'émissions ou de films anglais et à des lectures de revues et/ou de livres en anglais et il est demandé aux répondants d'indiquer par un crochet leurs réponses aux questions. Une analyse descriptive de la fréquence va nous permettre d'étudier l'importance relative de l'anglais dans le milieu familial de l'élève. Les résultats obtenus seront une indication des possibilités qu'ont les élèves d'accéder aux médias anglophones et de les utiliser. De plus, il nous sera possible de constater si les occasions de contacts, présentes ou non dans leur milieu familial, favorisent l'apprentissage de l'anglais.

3.2.3 Questionnaire d'attitudes et de motivation

L'élaboration du questionnaire d'attitudes et de motivation se fait à partir de différentes adaptations de questionnaires d'attitudes et de motivation du domaine du bilinguisme, notamment des questionnaires de Clément, Smythe et Gardner (1975), Gardner et Smythe (1975 b), Coletta, Clément et Edwards (1983) et Kruidenier et Clément (1986). Le choix de ces questionnaires s'explique par le fait que la majorité sont des classiques dans le domaine du bilinguisme et qu'ils semblent pertinents à notre objet d'étude. Notons par ailleurs que certains d'entre eux ont été adaptés au besoin, pour permettre aux sujets de répondre à tous les items.

Les échelles que nous utilisons se regroupent en quatre types: les échelles de type Likert (1932), les échelles à choix multiples, les échelles de différenciation sémantique et les échelles d'auto-évaluation. La section suivante porte sur la description de ces échelles.

3.2.3.1 Échelles de type Likert (Partie 3 du questionnaire)

Les échelles de type Likert (1932) sont généralement constituées de propositions exprimant une croyance à propos d'un énoncé-cible. Les sujets expriment leurs opinions en indiquant leur choix sur une échelle de cinq points allant du négatif au positif et ayant un point neutre, dont les significations sont les suivantes:

- Je ne suis pas du tout d'accord = 1
- Je ne suis pas d'accord = 2
- Je ne suis ni pour ni contre = 3
- Je suis d'accord = 4
- Je suis tout à fait d'accord = 5

La compilation des choix faits par le sujet à chaque proposition aboutit à un score qui reflète l'évaluation du répondant pour une échelle particulière. Les scores sont compilés de sorte que les scores totaux élevés indiquent les opinions positives. Les propositions formulées négativement sont inversées dans le traitement des données.

- Attitudes face au cours d'anglais

Cette échelle composée de huit items (Partie 3, Questions: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10) évalue les attitudes de l'élève face à l'apprentissage de l'anglais à l'école. Un score élevé (maximum = 40) indique des dispositions positives face à cet apprentissage.

- Attitudes face à l'apprentissage d'une langue seconde au Québec en général

Inspirée de celle élaborée par Clément, Smythe et Gardner (1975) sur l'apprentissage d'une langue seconde, cette échelle comporte cinq items (Partie 3, Questions: 11, 12, 14, 15, 16) évaluant l'attitude de l'élève face à l'acquisition d'une deuxième langue en plus de sa langue maternelle. Un score élevé (maximum = 25) reflète une attitude favorable à l'apprentissage d'une langue seconde au Québec.

- Attitudes face aux anglophones

C'est une échelle constituée de quatre items (Partie 3, Questions: 17, 18, 19, 20) évaluant l'attitude à l'égard des anglophones. Un score élevé (maximum = 20) indique une attitude favorable à l'égard des anglophones.

- Intérêt général à l'apprentissage d'une langue étrangère

Cette échelle comporte neuf items (Partie 3, Questions: 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29) évaluant l'intérêt général de l'élève pour les langues étrangères. Un score élevé (maximum = 45) indique un intérêt marqué pour l'étude d'une langue étrangère.

- Perception de la réussite en anglais

C'est une échelle constituée de trois items (Partie 3, Questions: 8, 9, 13) évaluant la mesure dans laquelle l'élève perçoit qu'il a de la difficulté à réussir en anglais. Un score élevé (maximum = 15) indique que l'élève perçoit l'anglais comme une matière difficile à réussir.

- Perception de l'encouragement parental

C'est une échelle constituée de sept items (Partie 3, Questions: 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36) évaluant la mesure dans laquelle l'élève perçoit que ses parents l'encouragent à apprendre l'anglais. Un score élevé (maximum = 35) indique que l'élève perçoit beaucoup d'encouragement de la part de ses parents.

- Anxiété dans l'utilisation de l'anglais au cours

C'est une échelle comportant quatre items (Partie 3, Questions: 37, 38, 39, 40) évaluant le degré d'anxiété ressentie par l'élève lorsqu'il participe au cours d'anglais. Un score élevé (maximum = 20) reflète un haut niveau d'anxiété dans la classe d'anglais.

- Anxiété dans l'utilisation de l'anglais en dehors de la classe

C'est une échelle comportant quatre items (Partie 3, Questions: 41, 42, 43, 44) évaluant le degré d'anxiété ressentie par l'élève lorsqu'il utilise l'anglais en

dehors du cours. Un score élevé (maximum = 20) reflète un haut niveau d'anxiété dans l'utilisation de l'anglais en dehors de la classe.

3.2.3.2 Échelles à choix multiples (Partie 4 du questionnaire)

Cette échelle permet d'évaluer la fréquence d'un comportement tel que perçu par l'élève. Les sujets complètent la proposition en cochant la meilleure réponse de leur point de vue. Les échelles à choix multiples utilisées, tout comme les échelles de type Likert, sont à cinq points ayant les significations suivantes:

- Jamais = 1
- Rarement = 2
- Parfois = 3
- Souvent = 4
- Toujours = 5

Notons que l'ordre de ces échelles est inversé dans le questionnaire, il est de 5 à 1. Les échelles retenues sont les suivantes:

- Intensité motivationnelle

Cette échelle est constituée de sept propositions à choix multiples (Partie 4, Questions: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) permettant d'évaluer l'effort fourni par l'élève dans l'apprentissage de l'anglais. Un score élevé (maximum = 35) indique que l'élève investit beaucoup d'effort dans son étude de l'anglais.

- Désir d'apprendre l'anglais

C'est une échelle composée de sept items (Partie 4, Questions: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14) évaluant l'intérêt de l'élève à apprendre l'anglais sans tenir compte de l'effort fourni pour atteindre ce but. Un score élevé (maximum = 35) indique que l'élève a de l'intérêt à apprendre l'anglais.

- Perceptions de l'importance de l'anglais dans le milieu social en général
Cette échelle comporte six items relatifs à l'évaluation de la perception qu'a l'élève de l'importance accordée à l'anglais par: son père (item 15), sa mère (item 16), ses amis(es) (item 17), son enseignant(e) (item 18), lui-même (item 19), et son environnement social en général (item 20). Un score élevé (maximum = 30) indique que l'élève perçoit beaucoup d'importance accordée à l'anglais dans son milieu social.

3.2.3.3 Mesures de différenciation sémantique (Partie 5 du questionnaire)

Le différenciateur sémantique selon Osgood (1975, p. 73): "Tente de déterminer objectivement la place qu'un concept occupe dans l'espace sémantique d'un individu". Un concept est évalué sur des dimensions ou des facteurs de base de la signification et représenté par des adjectifs contraires. Ces adjectifs, associés au concept, relèvent de trois catégories ou facteurs: l'évaluation, la puissance et l'activité. Nous n'explorons dans la présente recherche qu'un seul de ces facteurs: l'évaluation. La dimension évaluative représente les jugements et les perceptions des élèves face à certains concepts sélectionnés.

Les échelles de différenciation sémantique (Carroll, 1959, Landshere, 1970) sont constituées d'une série de sous-échelles bipolaires à sept degrés. Le répondant a pour tâche d'évaluer chaque proposition sur une échelle de sept points où 1 est le pôle négatif, et 7, le pôle positif; le point 4 représente la neutralité, les points

3 et 2, des tendances s'accroissant vers le pôle négatif et les points 5 et 6, des tendances vers le pôle positif. Ces échelles sont représentées ainsi:

- Très = 1
- Assez = 2
- Un peu = 3
- Tous les deux = 4
- Un peu = 5
- Assez = 6
- Très = 7

- Évaluation du cours d'anglais

Cette échelle est inspirée de Gardner et Smythe (1974) et constituée de sept items bipolaires (Partie 5, Questions: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) portant sur le concept: mon cours d'anglais. Un score total élevé (maximum = 49) indique une évaluation favorable du cours d'anglais.

- Évaluation de l'enseignant(e) d'anglais

Cette échelle est constituée de cinq items bipolaires (Partie 5, Questions: 8, 9, 10, 11, 12) portant sur le concept: mon enseignant(e) d'anglais. Il s'agit pour l'élève de faire l'évaluation de son enseignant(e) d'anglais. Un score total élevé (maximum = 35), indique une évaluation favorable de l'enseignant(e) d'anglais.

3.2.3.4 Mesures d'auto-évaluation de la compétence langagière de l'élève (Partie 6 du questionnaire)

Les échelles d'auto-évaluation de la compétence langagière sont inspirées des échelles de Clément (1978) et permettent à l'élève d'évaluer sa propre compétence à parler, à écrire, à lire et à comprendre l'anglais sur neuf items en

sept points. Ces échelles (chaque échelle est constituée d'un item) sont définies comme suit:

- Incapable = 1
- Très peu capable = 2
- Peu capable = 3
- Moyennement capable = 4
- Assez capable = 5
- Très capable = 6
- Parfaitement capable = 7

Les échelles évaluant les productions orale et écrite sont constituées de trois items chacune (production orale, Partie 6, Questions 3, 5, 9 et production écrite, Questions 2, 7, 8). L'échelle évaluant la compréhension orale est constituée d'un item (Partie 6, Question 6) et l'échelle évaluant la compréhension écrite est constituée de deux items (Partie 6, Question 1 et 4). Les scores varient de 1 à 7. Un haut score (maximum = 7 pour chaque item) indique que l'élève évalue favorablement sa propre compétence langagière dans une des quatre habiletés linguistiques.

Soulignons que lors du traitement des données c'est le résultat total obtenu à l'auto-évaluation de l'ensemble des items des quatre échelles qui est retenu et que ce résultat indique l'auto-évaluation que fait l'élève de sa propre compétence langagière en anglais.

3.3 Rendement scolaire en anglais

Le rendement scolaire est déterminé par le relevé des résultats individuels aux tests de compréhension et de production, orales et écrites, en anglais. C'est à partir du relevé de notes de l'école que le rendement est étudié.

Notre questionnaire a donc été construit à l'aide des instruments de mesure ci-haut mentionnés. Le tableau suivant permet de visualiser l'ensemble des instruments de mesure et la composition de chacune des échelles associées aux différents items du questionnaire.

Tableau 3.2 Sommaire des instruments de mesure du questionnaire

Échelles	Attitudes (Partie 3 du questionnaire)	N. d'items	Items
1. Échelle de type Likert	- Attitudes face au cours d'anglais	8	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10
	- Attitudes face à l'apprentissage d'une langue seconde au Québec en général	5	11, 12, 14, 15, 16
	- Attitudes face aux anglophones	4	17, 18, 19, 20
	- Intérêt général à l'apprentissage d'une langue étrangère	9	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29
	- Perception de la réussite en anglais	3	8, 9, 13
	- Perception de l'encouragement parental	7	30, 31, 32, 33, 34, 35, 36
	- Anxiété dans l'utilisation de l'anglais au cours	4	37, 38, 39, 40
	- Anxiété dans l'utilisation de l'anglais en dehors de la classe	4	41, 42, 43, 44
2. Choix multiples	Motivation (Partie 4 du questionnaire)		
	- Intensité motivationnelle	7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,
	- Désir d'apprendre l'anglais	7	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
	- Perception de l'importance de l'anglais dans le milieu social	6	15, 16, 17, 18, 19, 20
3. Différenciation Sémantique	Évaluation de l'élève du cours et de son enseignant(e) (Partie 5 du questionnaire)		
	- Perceptions de l'élève du cours d'anglais	7	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
	- Perceptions de l'élève de son enseignant(e) d'anglais	5	8, 9, 10, 11, 12
4. Auto-évaluation	Auto-évaluation de la compétence langagière de l'élève (Partie 6 du questionnaire)		
	- Auto-évaluation des compétences de l'élève en anglais	9	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

À la suite de l'élaboration du questionnaire, l'étape de passation de celui-ci a été planifiée afin de nous permettre de recueillir les données nécessaires à l'analyse des résultats.

3.4 Cueillette de données

La cueillette des données s'est faite de façon linéaire, c'est-à-dire pendant trois jours consécutifs et durant la période d'anglais inscrite à l'horaire de chaque groupe. Nous avons d'abord fait un pré-test auprès de trois élèves sélectionnés par l'enseignant(e) du groupe A. Les élèves choisis se situaient dans la moyenne du groupe en ce qui concerne leurs résultats scolaires en anglais. Ces élèves ont répondu au questionnaire le 26 novembre 1996 dans un petit local de la bibliothèque de l'école La Source. Ils ont mis 30 minutes pour compléter le questionnaire, soit de 14:45 à 15:15. Ce pré-test nous a permis de vérifier la compréhension des items et d'apporter les corrections nécessaires au niveau de la clarté de certaines questions, notamment sur l'utilisation de quelques adjectifs. Ainsi, à la Question 14 de la Partie 3, nous avons éclairci les termes "talent spécial" en utilisant l'expression populaire "bolé". De plus, à la Question 16 de la Partie 3 nous avons enlevé le terme "maîtriser" pour le remplacer par "C'est difficile de bien connaître cette langue".

Par la suite, les quatre groupes ont tous répondu au questionnaire à l'intérieur d'une période normale de cours. La durée de passation a été de 25 minutes pour deux groupes et 35 minutes pour les deux autres. L'anonymat est assuré par la numérotation systématique de 1 à 82 des questionnaires. Afin de ne pas introduire de biais, l'enseignant(e) du groupe concerné est absent(e) de la classe

lors de l'administration du questionnaire effectuée par nous-même. Notons que les élèves d'un groupe semblaient fatigués et s'empressaient de répondre aux questions. Les consignes d'administration et l'horaire de passation du questionnaire se trouvent aux Annexes B et C, p. 171-173.

L'étape de la cueillette des données terminée, nous avons opté pour la méthode d'analyse de la régression multiple pour traiter les informations obtenues.

3.5 Méthode d'analyse

La méthode d'analyse de régression multiple est retenue pour la vérification de nos hypothèses. Cette méthode statistique d'analyse des données permet de déterminer parmi un ensemble de variables indépendantes, par exemple les attitudes face au cours d'anglais, les attitudes envers la langue seconde, lesquelles de ces variables ont un lien significatif avec une variable dépendante soit la motivation.

Cette méthode, utilisée par certains chercheurs dont Gardner (1985) et da Silveira (1990) dans l'étude des variables d'attitudes et de motivation semble indiquée pour notre recherche étant donné que nous étudions également plusieurs variables, d'attitudes, de perception et de motivation.

La présentation des analyses préliminaires, des analyses fondamentales et de la discussion des résultats feront l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans le troisième chapitre nous avons présenté les différentes étapes méthodologiques de notre recherche. Nous traitons dans ce quatrième chapitre de notre démarche d'analyse et nos résultats de recherche obtenus à partir des données recueillies. Nous présenterons d'abord les résultats des analyses préliminaires, soit (1) les analyses descriptives, (2) les analyses de cohérence interne et (3) la description des variables dépendantes et indépendantes de l'étude. Nous examinerons ensuite les résultats obtenus aux analyses fondamentales et nous terminerons par la synthèse des résultats et les conclusions qui se dégagent de notre étude.

4.1 Analyses préliminaires

Les analyses descriptives comprennent la présentation (1) des renseignements de base et (2) de fréquences des habitudes relatives à l'écoute de la télévision, de la musique, de la lecture et de l'usage de l'ordinateur. Elles ont pour but d'examiner les caractéristiques spécifiques des élèves en cheminement spécial en anglais.

4.1.1 Renseignements de base

Notre échantillon se compose de 82 sujets, soit 38 filles et 44 garçons. Les informations recueillies nous permettent de constater que 51 élèves soit 62,2 % sont âgés de 13 ans, donc ils sont un peu plus vieux que les élèves de la première secondaire en cheminement régulier qui ont une moyenne d'âge de 12 ans. De plus, 50 élèves (61 %) sont en cheminement spécial en anglais tandis que 32 élèves (39 %) sont en cheminement particulier temporaire dans d'autres matières scolaires (CPT), le CPT étant réservé aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage nécessitant une consolidation des acquis du primaire et un suivi pédagogique d'appoint. Notons cependant que tous les élèves ciblés en début d'année scolaire comme ayant des difficultés d'apprentissage en anglais font partie d'une seule voie d'enseignement désignée sous le nom de cheminement spécial.

Par ailleurs, 75 des sujets (91,5 %) parlent français à la maison, 4 (4,9 %) parlent français et anglais, 2 (2,4 %) parlent vietnamien et 1 sujet (1,2 %) s'est abstenu de répondre à la question portant sur les langues parlées à la maison (Question 10, Partie 1 du questionnaire). De plus, 43 d'entre eux soit 52,4 % habitent Rouyn-Noranda et Évain. Le reste des élèves provient des villages avoisinants à majorité francophone. Ces informations nous permettent d'avoir un portrait global de la situation scolaire, des langues parlées au foyer et du lieu de résidence des sujets.

4.1.2 Analyse de fréquences des habitudes relatives à l'écoute de la télévision, de la musique, de la lecture et de l'usage de l'ordinateur

- Les occasions de contacts

Cette partie se divise en quatre sections. Les deux premières concernent les

habitudes des élèves quant aux occasions qu'ils ont de regarder la télévision en anglais, d'écouter de la musique anglaise; la troisième section réfère à la littérature présente et accessible à la maison. La dernière section examine les possibilités qu'ont les élèves d'utiliser un ordinateur.

La première section concerne les habitudes d'écoute de la télévision des élèves. La majorité des élèves, 73 %, possèdent le câble, ce qui leur donne accès à certaines émissions anglophones, 2 % regardent la télévision surtout en anglais, et 40 % surtout en français. La majorité d'entre eux, 95 %, ont également un vidéo à la maison et 2 % regardent des films en anglais très souvent, 57 % en regardent rarement et 23 % ne regardent jamais de films en anglais. Par ailleurs, 65 % des sujets regardent des films en français très souvent, 4 % en regardent rarement et 1 % n'en regarde jamais.

La deuxième section examine les habitudes des élèves face à la musique. Les résultats indiquent que 66 % des élèves écoutent des chansons anglaises très souvent et 17 % écoutent des chansons françaises très souvent. De plus, 88 % achètent des cassettes ou des disques compacts de musique anglaise et 60 % en achètent en français.

Le tableau suivant donne la distribution de fréquences de chaque item en ce qui concerne les habitudes des élèves quant à l'écoute de la télévision et de la musique.

Tableau 4.1: Distribution de fréquences concernant l'écoute de la télévision et de la musique

Télévision		
Items	Fréquence	%
1. J'ai un câble de télé	60	73
3. Je regarde surtout la télé en anglais	2	2
. Je regarde surtout la télé en français	33	40
4. J'ai un vidéo à la maison	78	95
5. Je regarde très souvent des films en anglais	2	2
. Je regarde rarement des films en anglais	47	57
. Je ne regarde jamais de films anglais	19	23
5. Je regarde très souvent des films français	53	65
. Je regarde rarement des films français	3	4
. Je ne regarde jamais de films français	1	1

Musique		
8. J'écoute très souvent des chansons anglaises	54	66
7. J'écoute très souvent des chansons françaises	14	17
11. J'achète des cassettes ou des CD de musique en anglais	72	88
9. J'achète des cassettes ou des CD de musique en français	49	60

Selon les résultats obtenus, les sujets ont la possibilité de regarder la télévision ou les films anglais mais s'abstiennent de le faire. Il est probable que le manque d'intérêt soit relié à la durée de ces films perçue comme étant trop longue d'après nos échanges informels avec certains élèves. De plus, la difficulté à comprendre l'anglais peut accaparer leur attention de façon trop soutenue et diminuer le plaisir qu'ils auraient à visionner ces films. Par ailleurs, une partie des sujets, 48 %, habitent dans des villages. L'éloignement de la ville peut expliquer la difficulté d'accès aux boutiques vidéo et peut diminuer les possibilités d'obtenir les films anglais qui les intéressent.

En ce qui a trait aux habitudes d'écoute de la musique, les sujets écoutent en majorité la musique anglaise. Celle-ci est écoutée presque 4 fois plus que la

musique française (66 % en anglais par rapport à 17 % en français). L'intérêt semble être beaucoup plus pour la musique que pour les paroles étant donné qu'ils n'en comprennent pas toujours la signification. Notons cependant que l'intérêt peut être parfois présent en ce qui a trait à la compréhension des paroles du texte. En effet, certains élèves investissent beaucoup de temps à la maison dans la traduction de celles-ci, fait constaté par les enseignants(es) de ces groupes lorsque les élèves leur demandent de corriger les textes traduits de l'anglais. De plus, les élèves achètent plus de disques compacts anglais que français (88 %), une autre indication de l'intérêt pour la musique anglaise.

La troisième section concerne les habitudes de lecture des élèves.

En ce qui concerne la présence et l'accessibilité des médias d'information anglophones dans le milieu familial des sujets, 42 % des répondants ont des livres à la maison, 9 % ont des journaux, 39 % ont des revues et 13 % possèdent des bandes dessinées. À la question posée (Partie 2, Question 14): "Est-ce que tu lis des livres, des journaux, des revues ou des bandes dessinées écrits en anglais?", 66 % des sujets ont répondu non, ce qui laisse supposer que plus de la moitié des élèves ne sont pas intéressés à la lecture anglaise. En ce qui a trait à la présence et l'accessibilité des médias d'information francophones dans le milieu familial des sujets, 100 % des répondants ont des livres à la maison, 96 % ont des journaux, 93 % ont des revues et 88 % possèdent des bandes dessinées. Quant à savoir s'ils lisent en français, la question n'a pas été posée. Les commentaires de certains élèves laissent supposer cependant qu'ils ne lisent pas plus en français qu'en anglais (voir tableau 4.2).

La dernière section de cette partie examine les possibilités offertes à l'élève d'utiliser l'ordinateur.

L'analyse descriptive démontre que la moitié des élèves, 50 %, ont la possibilité d'utiliser un ordinateur. De plus, 35 % des élèves ont un ordinateur à la maison et 40 % d'entre eux ne l'utilisent jamais pour faire des devoirs. Toujours parmi les élèves qui ont accès à un ordinateur à la maison, 24 % l'utilisent pour le jeu plus d'une fois par mois. Par ailleurs, 33 % des élèves ont des jeux anglophones et 12 % ne les comprennent pas du tout.

Le tableau suivant illustre la présence des médias d'information dans le milieu familial de l'élève et les habitudes d'utilisation de l'ordinateur par les élèves.

Tableau 4.2: Distribution de fréquences concernant la présence au foyer des médias d'information et l'utilisation de l'ordinateur

Médias d'information				
Présence au foyer de ces médias	Anglais		Français	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Livres	34	42	82	100
Journaux	7	9	79	96
Revues	32	39	76	93
B.D.	11	13	72	88
Je ne lis pas en anglais	54	66		

Ordinateur		
Items	Fréquence	%
15. J'ai la possibilité d'utiliser un ordinateur	41	50
17. J'ai un ordinateur à la maison	29	35
13. Je n'utilise jamais mon ordinateur pour faire des devoirs	33	40
19. Je joue à l'ordinateur plus d'une fois par mois	20	24
20. J'ai des jeux à l'ordinateur qui sont en anglais	27	33
21. Je ne comprends pas du tout les jeux anglophones	10	12

Le milieu familial des élèves ne semble pas offrir beaucoup d'occasions de contacts en langue seconde, ce qui peut expliquer que la majorité des élèves n'en profitent pas. Il s'avère donc que les élèves ont un accès limité aux médias d'information anglophones écrits et que 66 % d'entre eux ne lisent pas en anglais. Cependant, les 34 % restants peuvent consulter cette littérature anglaise.

Les élèves en cheminement spécial n'ont pas non plus la possibilité d'utiliser l'ordinateur régulièrement. Cependant, parmi les élèves qui y ont accès, nous constatons que l'ordinateur est très peu utilisé pour les devoirs et encore moins pour les jeux en anglais.

L'analyse descriptive des habitudes des élèves nous permet de conclure que les occasions de contacts en anglais sont rares. En effet, un peu plus de la moitié des élèves en cheminement spécial ont accès aux médias anglophones, c'est-à-dire 73 % ont accès à la télévision et 42 %, à la littérature. De plus, l'ensemble des résultats en ce qui concerne l'utilisation de ces médias (regarder des films anglais et lire en anglais) montre que 89 % des sujets s'en abstiennent. Enfin, les possibilités d'utilisation limitées et les difficultés de compréhension des jeux anglophones diminuent l'usage que peuvent en faire les sujets. La musique anglaise s'avère donc être, à 66 %, l'occasion la plus fréquente pour ces jeunes d'entendre l'anglais.

Cette analyse descriptive nous a donc permis de présenter certaines caractéristiques spécifiques des élèves en cheminement spécial. Les analyses descriptives de fréquences des items du questionnaire se trouvent à l'Annexe D, p. 175-212. La partie suivante porte sur l'analyse statistique de la cohérence interne des échelles d'attitudes.

4.1.3 Analyse de cohérence interne des échelles d'attitudes

Afin de procéder à l'analyse des données, nous avons utilisé le programme Reliability de SPSS (Statistical Product Service Solution, Nie, Norman., Dale Bent et C. Hadlay Hull, 1968). L'analyse de cohérence interne est réalisée sur chaque échelle.

L'analyse de cohérence interne permet de vérifier le degré de corrélation de chaque item avec l'ensemble des items d'une même échelle et assure que tous les items mesurent la même chose. L'indice de cohérence interne est le coefficient alpha de Cronbach (1951). Il est significatif, c'est-à-dire qu'il y a cohérence entre les items, lorsque la valeur de l'indice s'approche de 1. Nous constatons que dans les recherches de Gardner, Clément et Smythe (1979) et de Clément (1978) un indice de cohérence de 0,50 ou plus indique un niveau acceptable de cohérence interne. Les échelles de la présente étude ayant un coefficient de cohérence interne de 0,50 ou plus sont donc acceptées.

Afin de vérifier la cohérence interne des items de chaque échelle de notre étude, les items constituant une même variable sont regroupés. Le regroupement effectué est basé sur les variables du cadre théorique de l'étude (Gardner, 1985) et sur la recherche de Clément (1978). Pour aider à comprendre nos résultats d'analyse de cohérence interne, nous décrivons ci-dessous le fonctionnement de la démarche avec un exemple de sortie d'ordinateur à l'appui (page 79).

Considérons la première échelle analysée:

1. L'échelle d'attitudes face au cours d'anglais (ATTANG) comprend les items 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 7 de la Partie 3 du questionnaire (Annexe E.1, p. 214).

Les vérifications faites au préalable concernant la nature positive ou négative des items sont indiquées NINV (pour non inversé) et INV (pour inversé). Cependant, pour faciliter la lecture du texte, seuls les items inversés (INV) sont suivis du signe -. Par ailleurs, la question 10 de cette échelle est rejetée étant la même que la question 1.

1. Les items de l'échelle d'attitudes face au cours d'anglais se présentent donc de la façon suivante dans l'exemple ci-dessous:
 1. P3 Q01
 2. P3 Q02
 3. P3 Q03
 4. P3 Q04
 5. P3 Q05-
 6. P3 Q06-
 7. P3 Q07-
2. Le nombre de sujets ayant répondu à ces questions est de 81, soit N of CASES = 81 dans l'exemple ci-dessous.
3. Le coefficient de cohérence est calculé pour les 7 items constituant l'échelle, ce qui est indiqué par Reliability Coefficients 7 items.
4. L'indice de cohérence est représenté par Alpha: $\text{Alpha} = 0,8623$.

Le résultat obtenu à l'analyse indique un indice de cohérence interne de 0,86 pour l'échelle des attitudes face au cours d'anglais (ATTANG), ce qui est supérieur à 0,50, l'indice d'acceptabilité dans l'étude. Il y a donc lieu de croire que l'ensemble des items de cette échelle mesurent effectivement les attitudes face au cours d'anglais (voir exemple ci-dessous).

LES ATTITUDES FACE AU COURS D'ANGLAIS (ATTANG)

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	1. P3Q01	3,2222	1,2748	81,0
	2. P3Q2NINV	2,9383	1,3167	81,0
	3. P3Q03NIN	4,2099	,9964	81,0
	4. P3Q04NIN	3,9259	1,0220	81,0
	5. P3Q05INV	4,1111	1,1832	81,0
	6. P3Q06INV	3,7160	1,2868	81,0
	7. P3Q07INV	2,9877	1,3462	81,0

Correlation Matrix

	P3Q01	P3Q2NINV	P3Q03NIN	P3Q04NIN	P3Q05INV
P3Q01	1,0000				
P3Q2NINV	,8275	1,0000			
P3Q03NIN	,3466	,3339	1,0000		
P3Q04NIN	,6365	,5725	,4573	1,0000	
P3Q05INV	,5470	,4458	,5949	,5961	1,0000
P3Q06INV	,3895	,3068	,2908	,3450	,4889
P3Q07INV	,5552	,5214	,2256	,4718	,5188

	P3Q06INV	P3Q07INV
P3Q06INV	1,0000	
P3Q07INV	,5103	1,0000

2. N of Cases = 81,0

3. Reliability Coefficients .7 items

4. Alpha = ,8623 Standardized item alpha = ,8638

Nous continuons les analyses de cohérence interne des échelles d'attitudes de type Likert (Partie 3 du questionnaire).

Les échelles de type Likert sont au nombre de huit:

1. L'échelle d'attitudes face au cours d'anglais (ATTANG) a été présentée ci-dessus.
2. L'échelle d'attitudes face à l'apprentissage d'une langue seconde au Québec en général (ATTGEN) comprend les items 11, 12, 14, 15 et 16. L'indice de cohérence interne est de 0,61.
3. L'échelle d'attitudes face aux anglophones (ATTAGLO) comprend les items 17, 18 et 20. L'indice de cohérence interne est de 0,72. La question 19 de cette échelle a été rejetée, étant la même que la question 17.
4. L'échelle de l'intérêt général à l'apprentissage d'une langue étrangère (INTERET) comprend les items 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28 et 29. L'indice de cohérence interne est de 0,83.
5. L'échelle de la perception de la réussite en anglais (REUSSIT) comprend les items 8, 9 et 13. L'indice de cohérence interne est de -0,08. Cette échelle est rejetée.
6. L'échelle de la perception de l'encouragement parental (ENCPARE) comprend les items 30, 31, 32, 33, 34, 35 et 36. L'indice de cohérence interne est de 0,75.

7. L'échelle de l'anxiété de l'élève dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR) comprend les items 37, 38, 39 et 40. L'indice de cohérence interne est de 0,53.

8. La dernière échelle de type Likert est celle mesurant l'anxiété de l'élève dans l'utilisation de l'anglais en dehors de la classe (EXTUTI) qui comprend les items 41, 42, 43 et 44. L'indice de cohérence interne est de 0,52.

Le tableau suivant montre les indices de cohérence interne et les coefficients alpha associés à chacune des échelles de type Likert (Partie 3 du questionnaire).

Tableau 4.3: Coefficients de cohérence interne associés aux échelles de type Likert

Variables	Items retenus	N. d'items retenus	Items rejetés	Alpha
1. Attitudes face au cours d'anglais (ATTANG)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	7	10	0,86
2. Attitudes face à l'apprentissage d'une langue seconde au Québec (ATTGEN)	11, 12, 14, 15, 16	5	-	0,61
3. Attitudes face aux anglophones (ATTAGLO)	17, 18, 20	3	19	0,72
4. Intérêt général à l'apprentissage d'une langue étrangère (INTERET)	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29	9	-	0,83
5. Perception de la réussite en anglais (REUSSIT)	-	-	8, 9, 13	-0,08
6. Perception de l'encouragement parental (ENCPARE)	30, 31, 32, 33, 34, 35, 36	7	-	0,75
7. Anxiété de l'élève dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR)	37, 38, 39, 40	4	-	0,53
8. Anxiété de l'élève dans l'utilisation de l'anglais en dehors de la classe (EXTUTI)	41, 42, 43, 44	4	-	0,52

Comme le montre le tableau, quatre échelles ont des indices de cohérence excédant 70 soit 0,86 pour l'échelle 1; 0,83 pour l'échelle 4; 0,75 pour l'échelle 6 et 0,72 pour l'échelle 3. Ces coefficients alpha se rapprochent de 1, indiquant qu'il y a cohérence interne entre les items de chaque échelle et que ces items mesurent ce qu'ils doivent effectivement mesurer. De plus, une échelle indique un degré acceptable de cohérence interne soit l'échelle 2 avec un coefficient alpha de 0,61.

Cependant, quelques échelles présentent un degré plus faible de cohérence interne. Ce sont les échelles 7 et 8 ayant des indices de cohérence interne de 0,53 et de 0,52 respectivement. Nous constatons que les faibles indices de cohérence interne sont probablement dus au nombre restreint d'items pour évaluer l'anxiété (Clément, 1978) ou encore que certains items ont été mieux compris que d'autres. De plus, la faible cohérence interne de l'échelle 8, l'anxiété dans l'utilisation de l'anglais en dehors de la classe illustre le caractère factice de cette réalité pour la plupart des sujets. En effet, les élèves ont peu de contacts avec les anglophones. Ils n'ont donc pas à demander de renseignements en anglais ni à parler au téléphone ou à commander dans un restaurant (Partie 4: Questions 41, 42, 43, 44). Les échelles 7 et 8 sont tout de même retenues ayant un coefficient alpha supérieur à 0,50, la barre d'acceptabilité dans la présente étude.

Par ailleurs, l'échelle 5, la perception de la réussite en anglais semble montrer que les items inclus dans cette échelle ne mesurent pas la variable de perception de réussite en anglais (Annexe E.5, p. 218). En effet, les résultats de l'analyse de cette échelle, questions 8, 9 et 13 indiquent un indice de cohérence de -0,08 pour ces trois items, ce qui est très éloigné de 0,50. L'échelle de la réussite en anglais n'est donc pas retenue. D'après nous, cet alpha bas et négatif peut être une indication que le sens des questions n'est pas assez précis pour représenter la réussite en anglais.

Nous avons par la suite fait les analyses de cohérence interne des échelles à choix multiples de motivation (Partie 4 du questionnaire). Les échelles à choix multiples sont au nombre de trois et se présentent de la façon suivante:

1. L'échelle d'intensité motivationnelle (MOTEFECO) comprend les items 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 7. L'indice de cohérence interne est de 0,83.
2. L'échelle du désir d'apprendre l'anglais (DESIR) comprend les items 8, 9, 10, 11 et 13. L'indice de cohérence interne est de 0,82.
3. L'échelle de perceptions de l'élève de l'importance de l'anglais dans son milieu social (IMPORTA) comprend les items 15, 16, 17, 18, 19 et 20. L'indice de cohérence interne est de 0,59.

Le tableau suivant montre les indices de cohérence interne des échelles à choix multiples (Partie 4 du questionnaire).

Tableau 4.4: Coefficients de cohérence interne associés aux échelles à choix multiples

Variables	Items retenus	N. d'items retenus	Items rejetés	Alpha
1. Intensité motivationnelle (MOTEFECO)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	7	-	0,83
2. Désir d'apprendre l'anglais (DESIR)	8, 9, 10, 11, 13	5	12, 14	0,82
3. Perception de l'importance de l'anglais dans le milieu social (IMPORTA)	15, 16, 17, 18, 19, 20	6	-	0,59

Ce tableau permet de constater que deux des trois échelles à choix multiples ont un indice de cohérence élevé, soit de 0,83 et de 0,82. L'échelle 3 indique un indice de cohérence interne acceptable de 0,59. Il y a lieu de croire que les échelles à choix multiples sont cohérentes.

Le rejet des items 12 et 14 de la variable "Désir d'apprendre l'anglais (DESIR)" pourrait s'expliquer par la structure différente de ces questions par rapport aux autres de l'échelle. En effet, elles sont composées de plusieurs sous-questions appelant des réponses formulées en plusieurs mots plutôt qu'un style de réponse en un mot. Par exemple, la question 14 de la Partie 4 du questionnaire est ainsi formulée:

Si j'avais le choix (ou non) de prendre le cours d'anglais:

- Je ne sais pas si je le prendrais ou non ()
- Je ne le prendrais pas ()
- Je le prendrais sûrement ()
- J'abandonnerais ()

Voyons maintenant les résultats d'analyses de cohérence interne des échelles de différenciation sémantique (Partie 5 du questionnaire).

1. L'échelle des perceptions de l'élève de son cours d'anglais (EVALCOU) comprend les items 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 7. L'indice de cohérence interne est de 0,79.
2. L'échelle des perceptions de l'élève de son enseignant(e) d'anglais (EVALPRO) comprend les items 8, 9, 10, 11 et 12. L'indice de cohérence interne est de 0,91.

Le tableau 4.5 ci-dessous montre les indices de cohérence interne des échelles de différenciation sémantique.

Tableau 4.5: Coefficients de cohérence interne associés aux échelles de différenciation sémantique

Variables	Items retenus	N. d'items retenus	Items rejetés	Alpha
1. Perceptions de l'élève du cours d'anglais (EVALCOU)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	7	-	0,79
2. Perceptions de l'élève de son enseignant(e) (EVALPRO)	8, 9, 10, 11, 12	5	-	0,91

Nous constatons que les indices de cohérence interne sont élevés, soit de 0,79 et 0,91 en ce qui concerne les échelles de différenciation sémantique. Cela indique que les items mesurent l'évaluation de l'élève du cours (EVALCOU) et de l'enseignant(e) d'anglais (EVALPRO).

Enfin, les échelles d'auto-évaluation des compétences de l'élève (Partie 6 du questionnaire) sont les dernières échelles traitées à l'analyse de cohérence interne.

Les échelles d'auto-évaluation de la compétence langagière de l'élève (COMPETE) comprennent les items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 et 9. L'indice de cohérence interne est de 0,91 (tableau 4.6).

Tableau 4.6: Coefficient de cohérence interne associé à l'échelle d'auto-évaluation de la compétence langagière

Variables	Items retenus	N. d'items retenus	Items rejetés	Alpha
1. Auto-évaluation de la compétence langagière de l'élève en anglais (COMPETE)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	9	-	0,91

L'indice élevé de cohérence interne de 0,91 de l'échelle d'auto-évaluation indique que les items mesurent les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière en anglais (COMPETE).

Les analyses de cohérence interne nous ont donc permis, grâce aux coefficients alpha, de vérifier la validité des items dans chacune des échelles du questionnaire d'attitudes et de motivation. Parmi les huit échelles d'attitudes, sept échelles sont donc retenues. Toutes les échelles de motivation et les trois échelles d'évaluation sont également retenues. Les valeurs de ces indices de cohérence interne nous permettent de nous baser sur des échelles relativement valides pour la suite de nos analyses. Les analyses de cohérence interne associées aux échelles de l'étude se trouvent à l'Annexe E, p. 213. Afin de nous permettre de procéder à la vérification des hypothèses, nous décrivons ci-après les variables considérées dans l'étude tout en y ajoutant le nom technique associé à chacune d'entre elles au traitement des données.

4.1.4 Description des variables de l'étude

D'après notre cadre théorique (Gardner 1985) et les hypothèses de recherche qui y sont associées, nous retenons sept variables dépendantes. Ces variables sont dites dépendantes puisque ce sont les phénomènes que nous cherchons à expliquer dans le contexte formel d'apprentissage de l'anglais, l'objet de notre étude. Ces variables sont:

1. = Intensité motivationnelle (MOTEFECO)
2. = Désir d'apprendre l'anglais (DESIR)
3. = Intérêt général à l'apprentissage d'une langue étrangère (INTERET)
4. = Attitudes face au cours d'anglais (ATTANG)
5. = Anxiété dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR)
6. = Perception de l'importance de l'anglais dans le milieu social (IMPORTA)
7. = Rendement scolaire en anglais (RENDEMEN)

Les variables indépendantes ou explicatives sont au nombre de quinze, ce sont les variables suivantes:

1. = Attitudes face au cours d'anglais (ATTANG)
2. = Attitudes face aux anglophones (ATTAGLO)
3. = Attitudes face à l'apprentissage d'une langue seconde au Québec en général (ATTGEN)
4. = Intensité motivationnelle (MOTEFECO)
5. = Désir d'apprendre l'anglais (DESIR)
6. = Intérêt général à l'apprentissage d'une langue étrangère (INTERET)
7. = Perceptions de l'encouragement parental (ENCPARE)
8. = Perceptions de l'importance de l'anglais dans le milieu social (IMPORTA)
9. = Perceptions de l'élève du cours d'anglais (EVALCOU)

10. = Perceptions de l'élève de son enseignant(e) d'anglais (EVALPRO)
11. = Perceptions de la compétence langagière (COMPETE)
12. = Anxiété dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR)
13. = Anxiété dans l'utilisation de l'anglais en dehors de la classe (EXTUTI)
14. = Rendement scolaire en français (FRANCAI)
15. = Rendement scolaire en mathématiques (MATHS)

Rappelons que le but général de la recherche est de préciser le rôle des variables socio-psychologiques dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde chez des élèves en cheminement spécial. Pour ce faire, nous examinons les relations entre les variables dépendantes et les variables indépendantes pour tenter d'établir parmi les variables indépendantes lesquelles sont les plus susceptibles d'expliquer les attitudes et la motivation des élèves dans l'apprentissage. Notons que dans la présente recherche la motivation est analysée en considérant successivement chacun des aspects qui lui est associé d'après le cadre théorique de l'étude soit: l'intensité motivationnelle, c'est-à-dire les perceptions qu'ont les élèves de l'effort fourni au cours (MOTEFECO), le désir dans l'apprentissage (DESIR) et l'intérêt général à l'apprentissage d'une langue étrangère (INTERET). De plus, l'anxiété ressentie dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR) et l'anxiété ressentie dans l'utilisation de l'anglais en dehors de la classe (EXTUTI) sont les deux aspects de la confiance langagière traités dans notre recherche.

À la suite des analyses préliminaires de description de fréquences des habitudes des élèves (face à l'écoute de la musique anglaise, au visionnement d'émissions ou de films anglais, à la lecture anglaise et à l'utilisation de l'ordinateur), de vérification de la cohérence interne des échelles et de description des variables

dépendantes et indépendantes de l'étude, les données sont traitées grâce à l'analyse de régression multiple pour nous permettre la vérification des hypothèses.

4.2 Analyse de régression multiple

L'analyse de régression multiple est une méthode de traitement des données que nous avons utilisée pour analyser les informations recueillies grâce au questionnaire d'attitudes, de perceptions et de motivation dans notre étude. Cette méthode statistique corrélationnelle permet de mettre en relation plusieurs variables indépendantes et une variable dépendante. En d'autres termes, cette méthode d'analyse permet de prédire la variance d'une variable dépendante à partir de sa relation avec un ensemble de variables indépendantes. La méthode indique également la contribution relative de chacune des variables indépendantes à l'explication de la variable dépendante. Le degré de relation ainsi que la contribution particulière des variables prédictrices sont exprimés par des indices statistiques. Selon Litch (1985, p. 23),

"MRC (Multiple Regression and Correlation) provides estimates of the accuracy of the prediction and of the degree of relationship between this linear combination of predictors and the criterion."

Pour aider à comprendre nos résultats d'analyse de régression multiple, nous décrivons ci-dessous le fonctionnement de la démarche avec un exemple à l'appui (tableaux 1-5, p. 94-99). Les détails d'informations statistiques des autres analyses figurent dans les sorties d'ordinateur annexées au rapport de recherche (voir Annexe F, p. 228).

Nous présentons d'abord la définition des termes techniques associés à l'analyse de la régression.

La méthode d'analyse utilisée est dite **hiérarchique** (Stepwise), c'est-à-dire (1) que du groupe de variables indépendantes, la variable indépendante qui est le meilleur prédicteur de la variable dépendante est d'abord saisie et (2) la variance de la variable dépendante expliquée par celle-ci est enlevée. Ensuite, (3) la deuxième variable indépendante expliquant le plus de variance de la variable dépendante est saisie, et (4) la variance de la variable dépendante expliquée par cette dernière est enlevée. Puis, (5) la troisième variable indépendante est saisie et ainsi de suite pour toutes les variables indépendantes du modèle. De plus, (6) les variables indépendantes sont retenues à l'analyse si elles sont significatives ($p \leq 0,05$) tel qu'indiqué à la méthode hiérarchique. Donc, la première étape de notre technique d'analyse consiste à entrer la variable dépendante concernée et ensuite toutes les variables indépendantes susceptibles de l'expliquer. C'est ainsi que, comme le suggère cette procédure, nous avons regroupé les variables indépendantes associées à notre cadre théorique et ayant en commun la même variable dépendante pour les fins de l'analyse (voir point 4.3.1, tableau 1 ci-dessous).

La régression multiple fournit plusieurs indices de vérification des liens entre les variables analysées. Dans notre travail, nous retenons quatre indices qui nous semblent essentiels à la lecture de nos données.

La régression multiple fournit d'une part, un indice du degré de relation entre la variable dépendante et l'ensemble des variables indépendantes. Cet indice appelé

R ou **coefficient de corrélation** peut varier de 0 à 1, 0 indiquant aucune relation entre la variable dépendante et l'ensemble des variables indépendantes et 1 indiquant une prédiction parfaite. De plus, le **coefficient de détermination multiple**, représenté par R^2 , indique plus précisément la proportion de la variance de la variable dépendante attribuable à la combinaison de variables indépendantes.

D'autre part, le **test F** est un test statistique qui permet de vérifier si la valeur de R^2 est significativement différente de 0. Si le test F est significatif, il y a lieu de croire qu'une proportion de la variance de la variable dépendante est expliquée par les variables indépendantes du modèle. Dans ce cas, il faut alors vérifier parmi les variables indépendantes, lesquelles apportent une contribution significativement différente de 0 dans l'explication de la variable dépendante.

Le **test t** permet cette vérification. Il est associé au **coefficient de régression Bêta (β)**, l'indice de la relation unique entre chacune des variables indépendantes et la variable dépendante. β indique le degré et le sens de cette relation. Lorsque les variables indépendantes n'apportent pas de contribution significativement différente de 0 dans l'explication de la variable dépendante, elles sont alors exclues du modèle d'analyse.

Nous présentons dans la partie suivante le fonctionnement de la démarche en examinant les résultats obtenus à l'analyse de régression multiple concernant les hypothèses H_3 , H_6 , H_8 et H_9 ayant comme point commun la prédiction d'une même variable dépendante. Mentionnons que toutes les analyses sont traitées de la même façon.

4.3 Présentation des résultats

Nous présentons les résultats obtenus ainsi qu'un tableau sommaire et une brève synthèse concernant chacune de nos hypothèses.

4.3.1 Relations entre les perceptions qu'ont les élèves de certains éléments de leur environnement concernant l'apprentissage de l'anglais et leurs attitudes face au cours

Les résultats des analyses portent sur les relations entre la variable dépendante **d'attitudes des élèves face au cours d'anglais (ATTANG)** et les variables indépendantes figurant dans les hypothèses suivantes:

H₃ = les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE).

H₆ = les perceptions qu'ont les élèves des contacts en anglais (EXTUTI).

H₈ = les perceptions qu'ont les élèves du cours (EVALCOU).

H₉ = les perceptions qu'ont les élèves de l'enseignant(e) (EVALPRO).

Comme l'indique le **tableau 1** ci-dessous, la **variable dépendante** de l'analyse est **les attitudes des élèves face au cours d'anglais (ATTANG)** (voir **tableau 1**, *Dependent Variable: ATTANG*). Les **variables indépendantes** retenues à l'analyse sont: **les perceptions qu'ont les élèves du cours (EVALCOU)** et **les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE)**. La saisie des variables selon la méthode hiérarchique indique que ce sont ces deux variables indépendantes qui sont retenues comme étant les meilleurs prédicteurs pour expliquer les attitudes des élèves face au cours d'anglais (ATTANG). Les résultats à observer dans le **tableau 1** ci-dessous sont les suivants:

Model 1 Variables Entered EVALCOU. La variable indépendante qui est le meilleur prédicteur de la variable dépendante est d'abord saisie et détermine le premier modèle.

Model 2 Variables Entered ENCPARE. La deuxième variable indépendante qui est le deuxième meilleur prédicteur de la variable dépendante est ensuite saisie et détermine le deuxième modèle. Ce modèle 2 comprend les deux variables indépendantes retenues à l'analyse.

De plus, lorsque les deux modèles (Model 1 et 2) sont indiqués sur les sorties d'ordinateur, nous en tenons compte puisqu'ils sont nécessaires aux explications des différentes étapes de la démarche statistique et des résultats qui lui sont associés. Par ailleurs, lorsqu'une seule variable indépendante est retenue, un seul modèle est indiqué à l'analyse, Model 1, et nous ne tenons alors compte que de ce "Model".

Tableau 1: Variable dépendante et variables indépendantes retenues

<u>Model</u>	<u>Variables Entered</u>	<u>Variables Removed</u>	<u>Method</u>
①	EVALCOU		Stepwise (Criteria: Probability- of-F-to-ente r <= ,050, Probability- of-F-to-rem ove >= ,100).
②	ENCPARE		Stepwise (Criteria: Probability- of-F-to-ente r <= ,050, Probability- of-F-to-rem ove >= ,100).

a. Dependent Variable: ATTANG

Le coefficient de corrélation (**R**) indique le degré de relation entre la variable dépendante, les attitudes des élèves face au cours d'anglais (ATTANG) et entre chacune des variables indépendantes retenues, à savoir les perceptions qu'ont les élèves du cours d'anglais (EVALCOU) et les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE). Les résultats à observer dans le **tableau 2A** ci-dessous sont les suivants:

Model 1 $R=0,606$. Le coefficient de corrélation (R) indique un degré de relation de 0,606 entre la variable dépendante, les attitudes des élèves face au cours (ATTANG) et la variable indépendante, les perceptions qu'ont les élèves du cours (EVALCOU).

Model 2 $R=0,666$. Le coefficient de corrélation (R) augmente de 0,60 avec l'ajout de la deuxième variable indépendante retenue, les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE). Cette valeur indique une augmentation de 0,60, de la valeur de R, ce que nous montre le "Model 2". Cette augmentation indique le degré de relation entre la variable dépendante, les attitudes des élèves face au cours (ATTANG) et la variable indépendante, les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE).

Le coefficient de détermination multiple (**R²**) indique la proportion de la variance des attitudes des élèves face au cours d'anglais (ATTANG) attribuable à la première variable indépendante retenue, les perceptions qu'ont les élèves du cours (EVALCOU). Cette proportion de la variance attribuable aux perceptions qu'ont les élèves du cours (EVALCOU) est nécessairement la plus élevée étant donné que c'est la première variable indépendante retenue à l'analyse (méthode hiérarchique), $R^2 = 0,367$. Le R^2 augmente à 0,443 avec l'ajout de la deuxième variable indépendante retenue, les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE). Les résultats à observer dans le **tableau 2A** sont les suivants:

Model 1 R Square (R^2) = 0,367 (EVALCOU)

Model 2 R Square (R^2) = 0,443 (EVALCOU + ENCPARE)

Tableau 2A: Le coefficient de corrélation (R) et le coefficient de détermination (R^2)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
①	,606 ^a	,367	,359	,7132
②	,666 ^b	,443	,429	,6731

Le changement de la valeur du R^2 indique une augmentation de 0,076 de sa valeur initiale. Les résultats à observer dans le **tableau 2B** sont les suivants:

Model 1 R Square (R^2) = 0,367

Model 2 R Square Change = 0,076

Cette augmentation est-elle significative? Le test F permet d'en faire la vérification. Au "Model 1", le R^2 est de 0,367, le test F est de 46,420, $p = 0,000$. Le R^2 augmente de 0,076 en ajoutant la variable indépendante de perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE) et le test F indique 10,810 avec un niveau de signification $p = 0,002$ au "Model 2".

Les résultats à observer dans le **tableau 2B** sont les suivants:

Model 1 R Square (R^2) = 0,367; F = 46,420, Sig. F 0,000
Model 2 R Square Change = 0,076; F Change = 10,810, Sig. F Change 0,002

Tableau 2B: Vérification de l'augmentation du R² au test F

Model	Change Statistics				
	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
①	,367	46,420	1	80	,000
②	,076	10,810	1	79	,002

L'augmentation du R² est donc significative lorsqu'on ajoute la variable indépendante de perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE).

Le test F permet donc de vérifier si la valeur du R² est significativement différente de 0. Si le test F est significatif, il y a lieu de croire qu'il existe réellement une relation entre les variables indépendantes et la variable dépendante. Lorsque les deux variables indépendantes sont considérées dans un même modèle (*Model 2*), nous avons les valeurs suivantes: R² = 0,443; F = 31,461, p = 0,000. Les résultats à observer dans le **tableau 3** sont les suivants:

Model 2 F = 31,461, Sig. 0,000

Tableau 3: Le test F

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
①	Regression	23,612	1	23,612	46,420	,000 ^a
	Residual	40,693	80	,509		
	Total	64,305	81			
②	Regression	28,510	2	14,255	31,461	,000 ^b
	Residual	35,795	79	,453		
	Total	64,305	81			

Il y a donc lieu de croire que 44 % de la variance de la variable dépendante, c'est-à-dire les attitudes des élèves face au cours d'anglais (ATTANG), est attribuable à la combinaison des perceptions qu'ont les élèves du cours d'anglais (EVALCOU) et des perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE). De façon plus spécifique, 37 % des attitudes des élèves face au cours d'anglais (ATTANG) sont expliquées par les perceptions qu'ont les élèves du cours (EVALCOU), et 7 % par les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE).

De plus, lorsque le test F est significatif, il y a moyen de vérifier, grâce à un autre test, la contribution spécifique de chacune des variables indépendantes retenues dans l'explication de la variable dépendante. Il s'agit du test t associé au coefficient Bêta (β). Dans l'analyse que nous présentons, nous avons respectivement les valeurs ($\beta = 0,531$; $t = 6,110$, $p = 0,000$) pour les perceptions qu'ont les élèves du cours d'anglais (EVALCOU) et ($\beta = 0,286$; $t = 3,288$, $p = 0,002$) pour les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE).

Les résultats à observer dans le **tableau 4** sont les suivants:

Model 2 *Evalcou* $Bêta = 0,531$; $t = 6,110$, *Sig.* 0,000
Encpare $Bêta = 0,286$; $t = 3,288$, *Sig.* 0,002

Tableau 4: Le test t et le coefficient de régression Bêta

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,373	,195		12,154	,000
	EVALCOU	,302	,044	,606	6,813	,000
2	(Constant)	1,071	,437		2,453	,016
	EVALCOU	,265	,043	,531	6,110	,000
	ENCPARE	,356	,108	,286	3,288	,002

Par ailleurs les variables indépendantes exclues du modèle d'analyse ne contribuent pas à l'explication de la variable dépendante concernée. Ce fait est indiqué par les résultats obtenus au test t associé au β . Ces variables indépendantes sont: les perceptions qu'ont les élèves de l'enseignant(e) (EVALPRO) ($\beta = -0,21$; $t = -1,698$, $p = 0,094$) et les perceptions qu'ont les élèves des contacts en anglais dans leur milieu (EXTUTI) ($\beta = -0,075$; $t = -0,798$, $p = 0,428$).

Les résultats à observer dans le tableau 5 sont les suivants:

Model 2 Evalpro Bêta = -0,210; t = -1,698, Sig. 0,094
Extuti Bêta = -0,075; t = -0,798, Sig. 0,428

Tableau 5: Variables indépendantes exclues de l'analyse

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
		1	ENCPARE	.286 ^a	3,288	.002
	EVALPRO	-.230 ^a	-1,755	.083	-.194	.449
	EXTUTI	-.161 ^a	-1,731	.087	-.191	.892
②	EVALPRO	-.210 ^b	-1,698	.094	-.189	.448
	EXTUTI	-.075 ^b	-.798	.428	-.090	.800

De ce qui précède, nous pouvons dire que les perceptions qu'ont les élèves du cours (EVALCOU) contribuent de façon significative à l'explication de leurs attitudes face au cours d'anglais (ATTANG), ce qui confirme notre **hypothèse H₈**. De plus, les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE) apportent également une contribution, bien que moins significative, à l'explication de leurs attitudes face au cours d'anglais (ATTANG). Notre **hypothèse H₃** est ainsi confirmée. Nous résumons ces liens dans le tableau 4.7 en rapportant dans la première colonne la **variable dépendante**: les attitudes des élèves face au cours d'anglais (ATTANG), dans la deuxième colonne les **variables indépendantes**: les

perceptions qu'ont les élèves du cours d'anglais (EVALCOU), les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE), les perceptions qu'ont les élèves de leur enseignant(e) (EVALPRO) et la confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais à l'extérieur de la classe (EXTUTI), dans la troisième colonne **les variables indépendantes retenues au test t**: les perceptions qu'ont les élèves du cours d'anglais (EVALCOU) ($\beta = 0,531$; $t = 6,110$, $p = 0,000$), les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE) ($\beta = 0,286$; $t = 3,288$, $p = 0,002$) et dans les colonnes respectives les valeurs du coefficient de détermination multiple R^2 ($R^2 = 0,44$), du test F correspondant ($F = 31,461$) et du niveau de signification de ce dernier P ($P = 0,000$).

Tableau 4.7: Résultats obtenus sur les relations entre les perceptions qu'ont les élèves de certains éléments de leur environnement concernant l'apprentissage de l'anglais et leurs attitudes face au cours

Variable dépendante	Variables indépendantes	Variables indépendantes retenues au test t	R^2	F	P
Attitudes des élèves face au cours (ATTANG)	<ul style="list-style-type: none"> . Perceptions qu'ont les élèves du cours (EVALCOU) . Perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE) . Perceptions qu'ont les élèves de leur enseignant(e) en anglais (EVALPRO) . Confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais à l'extérieur de la classe (EXTUTI) 	<ul style="list-style-type: none"> . Perceptions qu'ont les élèves du cours (EVALCOU) ($\beta = 0,531$; $t = 6,110$, $\alpha = 0,000^*$) . Perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE) ($\beta = 0,286$; $t = 3,288$, $\alpha = 0,002^{**}$) 	0,44	31,461*	0,000

* $p < 0,001$

** $p < 0,05$

Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus dans les recherches de Gardner (1985). La relation significative entre les perceptions qu'ont les élèves du cours (EVALCOU) et les attitudes développées face au cours d'anglais (ATTANG) mettent en évidence l'importance des réactions des élèves face au cours dans le contexte formel de l'apprentissage en classe tel que souligné par Gardner (1985) dans son cadre théorique. De plus, la relation positive entre les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE) et les attitudes face au cours d'anglais (ATTANG), bien que moindre, montre cependant l'influence du milieu social dans l'apprentissage de la langue seconde. Notons toutefois que Gardner (1985) a étudié davantage dans ses recherches l'influence de l'encouragement parental sur l'apprentissage plutôt que les perceptions qu'en ont les élèves. La recherche de da Silveira (1988) a également mis en évidence les relations entre les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental et leurs attitudes face au cours même si le contexte d'apprentissage est très différent, le français étant la langue exclusive d'enseignement. Nous aborderons l'aspect des perceptions qu'ont les élèves de l'apprentissage de façon plus soutenue dans la discussion des résultats.

Pour ce qui est de l'**hypothèse H₆** suggérant une relation entre les perceptions qu'ont les élèves des possibilités de contacts en anglais dans leur milieu (EXTUTI) et les attitudes face au cours d'anglais (ATTANG), les résultats obtenus ne permettent pas de confirmer cette hypothèse. Il en est de même pour l'**hypothèse H₉**, suggérant une relation entre les perceptions qu'ont les élèves de l'enseignant(e) (EVALPRO) et les attitudes des élèves face au cours d'anglais (ATTANG).

Nous avons présenté en détails la première analyse de régression multiple concernant les hypothèses H₃, H₆, H₈ et H₉ de façon à indiquer les résultats importants que nous avons considérés dans les données statistiques ainsi que leurs synthèses sous forme de tableau. Les sorties d'ordinateur montrant cette analyse se trouvent en Annexe F.1, p. 230-232. Étant donné que les étapes de traitement de données concernant nos autres hypothèses de recherche sont similaires à celles que nous venons d'exposer, nous nous limitons à n'en présenter que la synthèse dans les pages suivantes.

Nous examinons dans la partie suivante les données portant sur les relations existant entre les attitudes des élèves face au cours d'anglais, leurs perceptions de l'encouragement parental, de l'importance de l'anglais dans leur milieu social, la confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais au cours et leur motivation à l'apprentissage.

4.3.2 **Relations entre les attitudes des élèves face au cours d'anglais, leurs perceptions de l'encouragement parental, de l'importance de l'anglais dans leur milieu social, la confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais au cours et leur motivation, c'est-à-dire les perceptions qu'ils ont de l'effort fourni au cours**

Soulignons que la variable dépendante de **motivation** face à l'apprentissage de l'anglais comprend trois aspects qui sont (1) l'intensité motivationnelle, c'est-à-dire les perceptions qu'ont les élèves de **l'effort** fourni au cours (MOTEFECO), (2) le **désir** d'apprendre l'anglais (DESIR) et (3) **l'intérêt** dans l'apprentissage (INTERET) d'après notre cadre théorique (Gardner, 1985). Nous avons choisi de les traiter successivement dans nos analyses afin de nous permettre d'en dégager l'aspect le plus susceptible d'influencer l'apprentissage des élèves ayant des difficultés en anglais.

Les résultats des analyses portent sur les relations entre le premier aspect de la motivation, l'intensité motivationnelle, c'est-à-dire **les perceptions qu'ont les élèves de l'effort fourni au cours (MOTEFECO)**, la variable dépendante et les variables indépendantes figurant dans les hypothèses suivantes:

- H₁** = les attitudes des élèves face au cours d'anglais (ATTANG).
H₄ = les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE).
H₇ = les perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais dans leur milieu social (IMPORTA).
H₁₂ = la confiance langagière des élèves dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR).

Les résultats d'analyse de **l'hypothèse H₁** concernant les liens entre les attitudes des élèves face au cours (ATTANG) et les perceptions qu'ont les élèves de l'effort fourni au cours (MOTEFECO) indiquent que de l'ensemble des variables indépendantes, la variable retenue est les attitudes des élèves face au cours (ATTANG) et qu'il y a une relation significative entre cette variable et les perceptions qu'ont les élèves de leur effort fourni au cours (MOTEFECO). ($R^2 = 0,57$; $F = 104,851$, $p = 0,000$) ($\beta = 0,753$; $t = 10,240$, $p = 0,000$). Les autres variables indépendantes ne sont pas retenues. (Voir tableau 4.8).

Les résultats d'analyse de **l'hypothèse H₄** concernant les liens entre les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE) et les perceptions qu'ont les élèves de l'effort fourni au cours indiquent qu'il n'y a pas de relation significative entre ces deux variables (MOTEFECO) ($\beta = -0,024$;

$t = -0,296$, $p = 0,768$). Il en est de même pour l'hypothèse H_7 concernant les liens entre les perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais dans leur milieu social (IMPORTA) et les perceptions qu'ont les élèves de l'effort fourni au cours (MOTEFÇO) ($\beta = 0,104$; $t = 1,236$, $p = 0,220$), ainsi que pour l'hypothèse H_{12} suggérant des liens entre la confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR) et les perceptions qu'ont les élèves de l'effort fourni au cours (MOTEFÇO). ($\beta = -0,095$; $t = -1,252$, $p = 0,214$). Le tableau 4.8 ci-dessous indique ces résultats.

Tableau 4.8: Résultats obtenus sur les relations entre les attitudes des élèves face au cours d'anglais, leurs perceptions de l'encouragement parental, de l'importance de l'anglais dans leur milieu social, la confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais au cours et leur motivation, c'est-à-dire les perceptions de l'effort fourni au cours

Variable dépendante	Variabiles indépendantes	Variabiles indépendantes retenues au test t	R ²	F	P
Effort à la motivation (MOTEFECO)	<ul style="list-style-type: none"> . Attitudes des élèves face au cours (ATTANG) . Perceptions de l'encouragement parental (ENCPARE) . Perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais dans le milieu social (IMPORTA) . Intérêt dans l'apprentissage de l'anglais (INTERET) . Confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR) 	<ul style="list-style-type: none"> . Attitudes des élèves face au cours (ATTANG) <p>($\beta = 0,753$; $t = 10,240$, $\alpha = 0,000^*$)</p>	0,57	104,851*	0,000

* $p < 0,001$

De ce qui précède, nous pouvons dire que les attitudes des élèves face au cours d'anglais (ATTANG) contribuent de façon significative à l'explication du premier aspect de la motivation, l'intensité motivationnelle, c'est-à-dire les perceptions qu'ont les élèves de leur effort fourni au cours (MOTEFECO). Le premier aspect de l'hypothèse H₁ est confirmé. Ces résultats vont dans le même sens que ceux

de nombreuses recherches dont les études de Gardner (1983) et de Gardner et Smythe (1976) démontrant que les attitudes positives supportent la motivation.

Cependant, les résultats obtenus par rapport aux **hypothèses H₄, H₇ et H₁₂** suggérant respectivement une relation entre (1) les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE), (2) les perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais dans leur milieu social (IMPORTA), (3) la confiance langagière des élèves dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR) et leurs perceptions de l'effort fourni au cours (MOTEFECO) ne sont pas significatifs. (Annexe F.2, p. 233-234).

Nous présentons ci-dessous les résultats des analyses portant sur le deuxième aspect de la motivation qui est le désir d'apprendre l'anglais.

4.3.2.1 **Relations entre les attitudes des élèves face au cours, leurs perceptions de l'apprentissage et leur désir d'apprendre l'anglais**

Les résultats des analyses portent sur les relations entre le deuxième aspect de la motivation, c'est-à-dire **le désir des élèves d'apprendre l'anglais (DESIR)**, la variable dépendante et les variables indépendantes figurant dans les hypothèses suivantes:

H₁ = les attitudes des élèves face au cours d'anglais (ATTANG).

H₄ = les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE).

H₇ = les perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais dans leur milieu social (IMPORTA).

H₁₂ = la confiance langagière des élèves dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR).

Les résultats d'analyse de l'hypothèse **H₁** concernant les liens entre les attitudes des élèves face au cours (ATTANG) et le désir d'apprendre l'anglais (DESIR) indiquent que de l'ensemble des variables indépendantes, la variable retenue est les attitudes des élèves face au cours d'anglais (ATTANG) et qu'il y a une relation significative entre cette variable et le désir d'apprendre l'anglais (DESIR). De plus, les résultats indiquent, lorsque la variable indépendante des attitudes des élèves face aux anglophones (ATTAGLO) est considérée dans le même modèle, que la relation est significative entre les deux variables indépendantes, c'est-à-dire les attitudes des élèves face au cours (ATTANG) et leurs attitudes face aux anglophones (ATTAGLO), et le désir d'apprendre l'anglais (DESIR) ($R^2 = 0,60$; $F = 59,182$, $p = 0,000$). De plus, le test t associé au β indique pour les attitudes des élèves face au cours d'anglais (ATTANG) $\beta = 0,674$; $t = 8,421$, $p = 0,000$, et pour les attitudes des élèves face aux anglophones (ATTAGLO), $\beta = 0,181$; $t = 2,261$, $p = 0,026$ (voir tableau 4.9). Les autres variables indépendantes ne sont pas retenues tel qu'indiqué aux résultats suivants du test t associé au β (voir tableau 4.9).

Les résultats d'analyse de l'hypothèse **H₄** concernant les liens entre les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE) et le désir d'apprendre l'anglais (DESIR) indiquent qu'il n'y a pas de relation significative entre ces deux variables ($\beta = -0,004$; $t = -0,044$, $p = 0,965$). Il en est de même pour l'hypothèse **H₇** concernant les liens entre les perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais dans leur milieu social (IMPORTA) et le désir d'apprendre l'anglais (DESIR) ($\beta = 0,127$; $t = 1,562$, $p = 0,122$), ainsi que pour l'hypothèse **H₁₂** suggérant des liens entre la confiance langagière des élèves

dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR) et le désir d'apprendre l'anglais (DESIR) ($\beta = 0,027$; $t = 0,359$, $p = 0,721$). Le tableau 4.9 ci-dessous indique les résultats obtenus.

Tableau 4.9: Résultats obtenus sur les relations entre les attitudes des élèves face au cours, leurs perceptions de l'apprentissage et leur désir d'apprendre l'anglais

Variable dépendante	Variables indépendantes	Variables indépendantes retenues au test t	R ²	F	P
Désir d'apprendre l'anglais (DESIR)	<ul style="list-style-type: none"> · Attitudes des élèves face au cours (ATTANG) · Attitudes face aux anglophones (ATTAGLO) · Perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE) · Perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais dans le milieu social (IMPORTA) · Intérêt dans l'apprentissage de l'anglais (INTERET) · Confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR) · Attitudes générales face à l'apprentissage de l'anglais (ATTGEN) 	<ul style="list-style-type: none"> · Attitudes des élèves face au cours (ATTANG) ($\beta = 0,674$; $t = 8,421$, $\alpha = 0,000^*$) · Attitudes des élèves face aux anglophones (ATTAGLO) ($\beta = 0,181$; $t = 2,261$, $\alpha = 0,026^{**}$) 	0,60	59,182*	0,000

* $p < 0,001$

** $p < 0,05$

De ce qui précède, nous pouvons dire que les attitudes des élèves face au cours d'anglais (ATTANG) contribuent de façon significative à l'explication de leur désir dans l'apprentissage (DESIR). Le deuxième aspect de l'hypothèse H₁ est confirmé. De plus, les attitudes des élèves face aux anglophones (ATTAGLO) contribuent également à l'explication de leur désir dans l'apprentissage (DESIR).

Cependant, le désir d'apprendre l'anglais (DESIR) ne semble dépendre de l'encouragement parental (ENCPARE) (H₄) ni des perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais dans leur milieu social (IMPORTA) (H₇) et de la confiance langagière des élèves dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR) (H₁₂). Les résultats obtenus ne permettent donc pas de confirmer ces hypothèses (voir Annexe F.2, p. 235-237).

Nous examinons dans la partie suivante les résultats des analyses portant sur le dernier aspect de la motivation qui est l'intérêt dans l'apprentissage.

4.3.2.2 Relations entre les attitudes des élèves face au cours d'anglais, leurs perceptions de l'apprentissage et leur intérêt dans cet apprentissage

Les résultats des analyses portent sur les relations entre le dernier aspect de la motivation, c'est-à-dire l'intérêt dans l'apprentissage de l'anglais (INTERET), la variable dépendante et les variables indépendantes figurant dans les hypothèses suivantes:

H₁ = les attitudes des élèves face au cours d'anglais (ATTANG).

H₄ = les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE).

- H_7 = les perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais dans leur milieu social (IMPORTA).
- H_{12} = la confiance langagière des élèves dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR).

Les résultats d'analyse de l'hypothèse H_1 concernant les liens entre les attitudes des élèves face au cours (ATTANG) et l'intérêt dans l'apprentissage (INTERET) indiquent que de l'ensemble des variables indépendantes, la variable retenue est les attitudes des élèves face au cours d'anglais (ATTANG) et qu'il y a une relation significative entre cette variable et l'intérêt dans l'apprentissage (INTERET). De plus, les résultats indiquent, lorsque la variable indépendante des perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais dans leur milieu social (IMPORTA) est considérée dans le même modèle, que la relation est significative entre les deux variables indépendantes, c'est-à-dire les attitudes des élèves face au cours (ATTANG) et les perceptions qu'ils ont de l'importance de l'anglais dans leur milieu social (IMPORTA), et l'intérêt dans l'apprentissage (INTERET) ($R^2 = 0,59$; $F = 56,679$, $p = 0,000$). De plus, le test t associé au β indique pour les attitudes des élèves face au cours (ATTANG) $\beta = 0,654$; $t = 7,931$, $p = 0,000$, et pour les perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais dans leur milieu social (IMPORTA), $\beta = 0,194$; $t = 2,358$, $p = 0,021$ (voir tableau 4.10). Les autres variables indépendantes ne sont pas retenues tel qu'indiqué aux résultats suivants du test t associé au β (voir tableau 4.10).

En effet, les résultats d'analyse de l'hypothèse H_4 concernant les liens entre les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE) et l'intérêt dans l'apprentissage (INTERET) indiquent qu'il n'y a pas de relation significative entre ces deux variables ($\beta = 0,145$; $t = 1,782$, $p = 0,079$).

Les résultats d'analyse de l'hypothèse H_{12} concernant les liens entre la confiance langagière des élèves dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR) et l'intérêt dans l'apprentissage (INTERET) indiquent qu'il n'y a pas de relation entre ces deux variables ($\beta = -0,005$, $t = -0,070$, $p = 0,944$). Le tableau 4.10 ci-dessous indique ces résultats.

Tableau 4.10: Résultats obtenus sur les relations entre les attitudes des élèves face au cours d'anglais, leurs perceptions de l'apprentissage et leur intérêt dans cet apprentissage

Variable dépendante	Variabiles indépendantes	Variabiles indépendantes retenues au test t	R ²	F	P
Intérêt dans l'apprentissage de l'anglais (INTERET)	<ul style="list-style-type: none"> . Attitudes des élèves face au cours (ATTANG) . Perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais dans leur milieu social (IMPORTA) . Perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE) . Confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR) . Confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais à l'extérieur de la classe (EXTUTI) 	<ul style="list-style-type: none"> . Attitudes des élèves face au cours (ATTANG) ($\beta = 0,654$; $t = 7,931$, $\alpha = 0,000^*$) . Perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais dans leur milieu social (IMPORTA) ($\beta = 0,194$; $t = 2,358$, $\alpha = 0,021^{**}$) 	0,59	59,679*	0,000

* $p < 0,001$

** $p < 0,05$

Les résultats indiquent donc que les attitudes des élèves face au cours d'anglais (ATTANG) contribuent de façon significative à l'explication de l'intérêt dans l'apprentissage (INTERET). Le dernier aspect de l'hypothèse H₁ est confirmé. De plus, les perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais dans le milieu social (IMPORTA) influencent cet intérêt (INTERET). Une partie de l'hypothèse H₇ est ainsi confirmée.

Par contre, l'hypothèse H₄ suggérant une relation entre les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE) et l'intérêt dans l'apprentissage (INTERET) est infirmée. Il en est de même pour l'hypothèse H₁₂ suggérant une relation entre la confiance langagière des élèves dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR) et l'intérêt dans l'apprentissage (INTERET). (Annexe F.2, p. 238-239).

Le sommaire des analyses indique qu'il y a une relation entre les attitudes des élèves face au cours d'anglais (ATTANG) et la motivation en contexte scolaire. Ces résultats peuvent être considérés comme un appui théorique aux recherches de Gardner (1985). De plus, nos résultats révèlent que les perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais dans le milieu social (IMPORTA) contribuent à leur intérêt dans l'apprentissage. Cette relation met en évidence l'influence du milieu social dans l'apprentissage d'une langue seconde tel que souligné dans le cadre théorique de Gardner (1985) et confirmé par une étude empirique menée par da Silveira (1988) en contexte africain.

Par ailleurs, la contribution de la variable d'attitudes des élèves face aux anglophones (ATTAGLO) dans l'explication du désir dans l'apprentissage (DESIR)

soulève dans notre esprit quelques questions: "comment se fait-il que des élèves ayant peu d'occasions d'entrer en contact interpersonnel avec les anglophones développent des attitudes positives face au groupe de la langue seconde? Serait-il possible que l'influence de la musique anglaise comble chez les élèves ce manque de contact direct avec les locuteurs de langue anglaise? Rappelons à cet égard que nos analyses descriptives des habitudes des élèves concernant l'écoute de la musique anglaise ont révélé que celle-ci est écoutée quatre fois plus que la musique française (66 % en anglais par rapport à 17 % en français).

Soulignons que les résultats obtenus ne permettent pas de conclure que les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (ENCPARE) influencent la motivation. Cependant, ces perceptions qu'ont les élèves sont positives tel qu'indiqué aux statistiques descriptives, la moyenne étant de 4 sur 5. Nous nous interrogeons sur la possibilité que certains élèves sont peut-être gênés de verbaliser entre eux les encouragements formulés par leurs parents, mais qu'ils sont moins timides lorsqu'il s'agit d'en faire part à l'écrit. Il se peut également que ces questions ne les préoccupent pas, mais qu'ils se prononcent ouvertement sur le sujet lorsqu'on leur demande leur opinion.

Nous examinons dans cette partie les données des analyses portant sur les hypothèses H_2 et H_{13} .

4.3.3 Relations entre la motivation des élèves, leur compétence langagière et le rendement scolaire en anglais

Rappelons que la variable indépendante de motivation est traitée selon les trois aspects qui la déterminent soit l'intensité motivationnelle, c'est-à-dire les

perceptions qu'ont les élèves de l'**effort** fourni au cours (MOTEFÇO), le **désir** dans l'apprentissage (DESIR) et l'**intérêt** dans cet apprentissage (INTERET). Soulignons que la variable indépendante de perceptions qu'ont les élèves du contrôle de leur succès est représentée par les perceptions qu'ils ont de leur compétence langagière en anglais (COMPETE).

Les résultats des analyses portent sur les relations entre la variable dépendante du **rendement scolaire en anglais** (RENDEMEM) et les variables indépendantes figurant dans les hypothèses suivantes:

H₂ = la motivation des élèves (MOTEFÇO, DESIR, INTERET).

H₁₃ = les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière (COMPETE).

Les résultats d'analyse de l'**hypothèse H₂** concernant les liens entre chacun des trois aspects de la motivation (MOTEFÇO, DESIR, INTERET) et le rendement scolaire en anglais (RENDEMEM) indiquent qu'il n'y a pas de relation significative entre ces variables. En effet, les données observées dans nos résultats sont les suivantes: pour l'intensité motivationnelle (MOTEFÇO), $\beta = 0,116$; $t = 0,893$, $p = 0,375$; pour le désir dans l'apprentissage (DESIR), $\beta = 0,028$; $t = 0,229$, $p = 0,819$; pour l'intérêt dans l'apprentissage (INTERET), $\beta = -0,063$; $t = -0,512$, $p = 0,610$ (voir tableau 4.11).

Les résultats d'analyse de l'**hypothèse H₁₃** concernant les liens entre les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière (COMPETE) et leur rendement scolaire en anglais (RENDEMEM) indiquent que de l'ensemble des variables indépendantes, la variable retenue est la perception des élèves de leur

compétence langagière (COMPETE) et qu'il y a une relation entre cette variable et le rendement scolaire en anglais (RENDEMEM) ($R^2 = 0,114$; $F = 10,244$, $p = 0,002$) ($\beta = 0,337$; $t = 3,201$, $p = 0,002$). Le tableau 4.11 ci-dessous indique ces résultats.

Tableau 4.11: Résultats obtenus sur les relations entre la motivation des élèves, leur compétence langagière et le rendement scolaire en anglais

Variable dépendante	Variabes indépendantes	Variabes indépendantes retenues au test t	R ²	F	P
Rendement scolaire en anglais (RENDEMEM)	<ul style="list-style-type: none"> . Perceptions des élèves de leur compétence langagière (COMPETE) . Motivation au cours (MOTEFECO) . Désir d'apprendre l'anglais (DESIR) . Intérêt dans l'apprentissage de l'anglais (INTERET) . Attitudes des élèves face au cours (ATTANG) 	<ul style="list-style-type: none"> . Perceptions des élèves de leur compétence langagière (COMPETE) <p>($\beta = 0,337$; $t = 3,201$, $\alpha = 0,002^*$)</p>	0,11	10,244*	0,002

* $p < 0,05$

De ce qui précède, nous pouvons conclure que ce sont les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière qui contribuent, bien que légèrement, à l'explication du rendement scolaire en anglais (H_{13}) et non leur motivation (H_2). (Voir Annexe F.3, p. 240-241).

Notons que Garder (1985) souligne que la motivation n'influence pas, seule, le rendement scolaire. Selon ce chercheur, ce sont les attitudes positives qui

soutiennent la motivation et encouragent les élèves à persévérer dans leur apprentissage et ce sont les deux aspects combinés (motivation + attitudes) qui contribuent à la réussite dans l'apprentissage de l'anglais. Cependant, en ce qui concerne les élèves en difficulté, nous avons voulu vérifier si leur motivation peut être expliquée en partie par le peu de succès scolaire rencontré. Pour ce faire, nous avons considéré séparément chacun des aspects de la motivation en langue seconde contrairement à Gardner (1985) qui les considère ensemble dans les recherches que nous avons consultées. Les résultats auraient pu être différents si nous les avions également considérés comme un ensemble dans notre recherche.

Nous examinons dans la partie qui suit les données des analyses portant sur l'hypothèse H₅.

4.3.4 **Relations entre les perceptions qu'ont les élèves des contacts en anglais dans leur milieu social et l'importance de l'anglais**

Mentionnons que les perceptions qu'ont les élèves des contacts en anglais dans leur milieu social sont représentées par la confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais en dehors de la classe (EXTUTI).

Les résultats des analyses portent sur les relations entre la variable dépendante des **perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais dans leur milieu social (IMPORTA)** et la variable indépendante figurant dans l'hypothèse H₅:

H₅ = les perceptions qu'ont les élèves des contacts en anglais dans leur milieu social (EXTUTI),

ainsi qu'entre les liens suivants basés sur nos hypothèses: l'intérêt dans

l'apprentissage de l'anglais (INTERET), les attitudes des élèves face aux anglophones (ATTAGLO) et la variable dépendante de perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais dans leur milieu social (IMPORTA).

Les résultats d'analyse de l'hypothèse H_5 mentionnée ci-dessus indiquent qu'il n'y a pas de relation significative entre les perceptions qu'ont les élèves des contacts en anglais dans leur milieu social (EXTUTI) et leurs perceptions de l'importance de l'anglais dans ce milieu (IMPORTA) ($\beta = -0,036$, $t = -0,358$, $p = 0,721$) (voir tableau 4.12).

Les résultats d'analyse concernant les liens entre l'intérêt des élèves dans l'apprentissage (INTERET) et leurs perceptions de l'importance de l'anglais dans le milieu social (IMPORTA) indiquent qu'il y a une relation significative, bien que faible, entre ces deux variables ($R^2 = 0,262$; $F = 28,450$, $p = 0,000$) ($\beta = 0,512$; $t = 5,334$, $p = 0,000$) (voir tableau 4.12).

Les résultats d'analyse concernant les liens entre les attitudes des élèves face aux anglophones (ATTAGLO) et leurs perceptions de l'importance de l'anglais dans le milieu social (IMPORTA) indiquent qu'il n'y a pas de relation significative entre ces deux variables ($\beta = 0,036$; $t = 0,305$, $p = 0,761$). Le tableau 4.12 ci-dessous indique ces résultats. (Voir également Annexe F.4, p. 242-243).

Tableau 4.12: Résultats obtenus sur les relations entre les perceptions qu'ont les élèves des contacts en anglais dans leur milieu social et l'importance de l'anglais

Variable dépendante	Variabes indépendantes	Variabes indépendantes retenues au test t	R ²	F	P
Perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais dans leur milieu social (IMPORTA)	<ul style="list-style-type: none"> . Intérêt dans l'apprentissage de l'anglais (INTERET) . Confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais à l'extérieur de la classe (EXTUTI) . Attitudes des élèves face aux anglophones (ATTAGLO) 	<ul style="list-style-type: none"> . Intérêt dans l'apprentissage de l'anglais (INTERET) <p>($\beta = 0,512$; $t = 5,334$, $\alpha = 0,000^*$)</p>	0,26	28,450*	0,000

* $p < 0,001$

De ce qui précède, les perceptions qu'ont les élèves des contacts en anglais dans leur milieu social (EXTUTI) n'influencent pas leurs perceptions de l'importance de l'anglais (IMPORTA). C'est plutôt l'intérêt dans l'apprentissage (INTERET) qui les influence. Ces résultats peuvent être également considérés comme une indication que les occasions qu'ont les élèves de rencontrer des anglophones dans leur milieu social sont effectivement peu fréquentes.

Nous examinons dans cette partie les données des analyses portant sur l'hypothèse H_{11} .

4.3.5 **Relations entre les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière et leur confiance langagière en classe**

Notons que la confiance langagière est représentée par l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR).

Les résultats d'analyse de l'hypothèse H_{11} portent sur les relations entre la variable dépendante de **confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR)** et la variable indépendante figurant dans l'hypothèse H_{11} :

H_{11} = **les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière (COMPETE).**

Nous analysons aussi les liens suivants basés sur nos hypothèses: les perceptions qu'ont les élèves du cours (EVALCOU), les perceptions qu'ont les élèves de leur enseignant(e) (EVALPRO), les attitudes des élèves face au cours (ATTANG) et la variable dépendante de confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR).

Les résultats d'analyse de l'hypothèse H_{11} concernant les liens entre les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière (COMPETE) et la confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR) indiquent qu'il y a une relation significative mais négative entre ces deux variables ($R^2 = 0,15$; $F = 14,064$, $p = 0,000$ ($\beta = -0,387$; $t = -3,750$, $p = 0,000$) (voir tableau 4.13).

Les résultats concernant les liens entre les perceptions qu'ont les élèves du cours (EVALCOU) et la confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR) indiquent qu'il n'y a pas de relation entre ces deux variables

($\beta = -0,003$; $t = -0,026$; $p = 0,98$). Il en est de même pour les résultats concernant les liens entre les perceptions qu'ont les élèves de l'enseignant(e) (EVALPRO) et la confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR) ($\beta = -0,104$; $t = -0,936$, $p = 0,352$). De plus, les résultats d'analyse concernant les liens entre les attitudes des élèves face au cours (ATTANG) et la confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR) indiquent qu'il n'y a pas de relation entre ces deux variables ($\beta = -0,079$; $t = -0,643$, $p = 0,522$).

Le tableau 4.13 ci-dessous indique ces résultats. (Voir Annexe F.5, p. 244-245).

Tableau 4.13: Résultats obtenus sur les relations entre les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière et leur confiance langagière en classe

Variable dépendante	Variabiles indépendantes	Variabiles indépendantes retenues au test t	R ²	F	P
Confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR)	<ul style="list-style-type: none"> · Perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière (COMPETE) · Perceptions qu'ont les élèves du cours (EVALCOU) · Perceptions qu'ont les élèves de leur enseignant(e) (EVALPRO) · Attitudes des élèves face au cours d'anglais (ATTANG) 	<ul style="list-style-type: none"> · Perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière (COMPETE) ($\beta = -0,387$; $t = -3,750$, $\alpha = 0,000^*$)	0,15	14,064*	0,000

* $p < 0,001$

Ces données nous amènent à dire que les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière (COMPETE) influencent négativement leur confiance langagière, c'est-à-dire l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR). En d'autres termes, plus les élèves se perçoivent compétents en langue seconde moins ils utilisent l'anglais au cours et vice versa. Ces résultats ne permettent pas de confirmer notre hypothèse H₁₁.

Ces résultats ne vont donc pas dans le même sens que les résultats obtenus dans les recherches de Clément (1987) soulignant que les perceptions positives de la compétence langagière encouragent l'élève à utiliser la langue seconde en classe. Ce résultat suggère que les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière, bien que positive (les résultats à l'analyse descriptive des statistiques étant une moyenne de 4,56 sur une échelle de 7), ne favorise pas l'utilisation de l'anglais au cours. Une explication possible peut se trouver dans la différence entre les perceptions positives qu'ont les élèves de leur compétence langagière et leur compétence réelle montrée dans leurs faibles résultats scolaires.

Nous examinons en dernier lieu les données des analyses portant sur l'hypothèse H₁₄.

4.3.6 Relations entre les rendements scolaires en français langue maternelle et en anglais langue seconde

Les résultats d'analyse de l'hypothèse H₁₄ portent sur les relations entre la variable dépendante du **rendement scolaire en anglais (RENDEMEM)** et la variable indépendante figurant dans l'hypothèse H₁₄:

H₁₄ = rendement scolaire en français (FRANCAI),

ainsi qu'entre les liens basés sur notre hypothèse du rendement scolaire en mathématiques (MATHS) et la variable dépendante du rendement scolaire en anglais (RENDEMEM).

Les résultats d'analyse de l'hypothèse H_{14} concernant les liens entre le rendement scolaire en français (FRANCAI) et le rendement scolaire en anglais (RENDEMEM) indiquent qu'il y a une relation entre ces deux variables ($R^2 = 0,20$; $F = 19,455$, $p = 0,000$) ($\beta = 0,449$; $t = 4,411$, $p = 0,000$) (voir tableau 4.14).

Les résultats d'analyse concernant les liens entre le rendement scolaire en mathématiques (MATHS) et le rendement scolaire en anglais (RENDEMEM) indiquent qu'il n'y a pas de relation entre ces deux variables ($\beta = 0,123$; $t = 1,120$, $p = 0,266$). Nous résumons ces résultats dans le tableau 4.14 ci-dessous. (Annexe F.6, p. 246-247). De plus, les résultats scolaires de juin 1997 en anglais, en français et en mathématiques se trouvent en Annexe G, p. 248.

Tableau 4.14: Résultats obtenus sur les relations entre les rendements scolaires en français langue maternelle et en anglais langue seconde

Variable dépendante	Variables indépendantes	Variables indépendantes retenues au test t	R ²	F	P
Rendement scolaire en anglais (RENDEMEM)	Rendement scolaire en français (FRANCAI) Rendement scolaire en mathématiques (MATHS)	Rendement scolaire en français (FRANCAI) ($\beta = 0,449$; $t = 4,411$, $\alpha = 0,000^*$)	0,20	19,455*	0,000

* $p < 0,001$

De ce qui précède, nous pouvons dire que le rendement scolaire en français (FRANCAI) contribue à expliquer le rendement scolaire en anglais (RENDEMEM). Par ailleurs, il n'y a pas de relation entre le rendement scolaire en mathématiques (MATHS) et le rendement scolaire en anglais (RENDEMEM).

D'après les résultats, l'hypothèse H_{14} est confirmée. Cependant, les résultats indiquent une relation faible entre ces deux variables. Notons que les résultats obtenus à cette analyse vont dans le même sens que les suggestions de Cummins (1979) soulignant l'importance de l'apprentissage de la langue maternelle d'abord et, ensuite, d'une langue seconde. Cependant, il faut tenir compte du fait que les sujets ayant des difficultés en anglais langue seconde même s'ils ont des difficultés en français langue maternelle, cette dernière n'est pas menacée comme c'est le cas des sujets dans les recherches de Cummins (1984). Nous aborderons cet aspect de l'apprentissage de la langue maternelle et de la langue seconde chez des élèves en difficulté dans la discussion des résultats.

Nous venons de terminer la présentation des résultats des analyses effectuées en relation avec nos hypothèses. Nous concluons ce chapitre par l'analyse et la discussion des résultats en rapport avec le cadre théorique, la recension des écrits et notre connaissance du terrain.

4.4 Discussion des résultats

Dans cette section, nous entendons analyser et discuter successivement les résultats concernant les liens suggérés dans chacune des hypothèses de l'étude. Nous discutons dans un premier temps des résultats obtenus entre les liens suggérés dans les hypothèses associés au contexte formel d'apprentissage et dans un deuxième temps des résultats obtenus entre les liens suggérés dans les hypothèses associées au milieu social.

En ce qui a trait aux liens associés au contexte formel d'apprentissage, nous débutons par la discussion des résultats obtenus entre les attitudes des élèves face au cours et les trois aspects de la motivation soit: l'effort, le désir et l'intérêt.

Pour ce qui est de l'hypothèse voulant que les **attitudes des élèves face au cours contribuent à la motivation dans l'apprentissage de l'anglais** (H_1), les résultats confirment que les attitudes des élèves influencent leur motivation en anglais compte tenu des paramètres retenus aux analyses. Ces résultats indiquent d'une part, une relation entre les attitudes des élèves et les perceptions qu'ils ont de l'effort fourni dans leur apprentissage et d'autre part une relation entre les attitudes des élèves et leur désir d'apprendre l'anglais.

En ce qui concerne la relation entre les attitudes des élèves face au cours et le premier aspect de la motivation, les perceptions qu'ils ont de leur effort, la moyenne obtenue aux analyses statistiques est de 3,6 sur une échelle de 5 points. Ce résultat indique une tendance vers la neutralité dans les opinions des élèves face au cours, c'est-à-dire une certaine indifférence face à l'apprentissage en classe. Ce lien entre les attitudes des élèves face au cours et l'effort est également confirmé aux analyses de régression. Ces résultats indiquent qu'effectivement les élèves semblent plus ou moins intéressés à investir l'effort en classe. De plus, les résultats obtenus aux analyses de fréquences en ce qui concerne les perceptions qu'ont les élèves de leur effort au cours (Annexe D.4, p. 199) indiquent que c'est "parfois" que l'élève fait les tâches associées à l'effort, par exemple corriger, lever la main et faire les devoirs. Ces résultats vont donc dans le même sens que ceux mentionnés ci-dessus. Il nous semble, d'après notre expérience, que l'élève perçoit que son effort dans l'accomplissement des tâches scolaires est quelquefois plus soutenu qu'il ne l'est dans la réalité quotidienne.

D'un autre côté, la moyenne de 3 sur 5 indiquant «Je ne suis ni pour ni contre» obtenue au désir d'apprendre l'anglais concorde avec les résultats obtenus à l'analyse descriptive de fréquences des habitudes des élèves (voir p. 73). En effet, un peu plus de la moitié des sujets ont accès aux médias anglophones (télévision et littérature) et plus des trois quarts ne les utilisent pas. Notons également que le désir de communiquer avec le groupe second est présent chez les élèves beaucoup plus que le désir de parler anglais au cours, une telle situation peut s'observer dans la classe lors des productions orales à présenter devant le groupe.

Par ailleurs, les résultats révèlent que les élèves sont intéressés par la langue et la culture anglophones. Les résultats aux analyses descriptives de fréquences indiquent une moyenne de 4 sur une échelle de 5 points, 4 ayant pour signification "Je suis d'accord". (Annexe D.3, p. 187, Partie 3 du questionnaire: Q21-Q28,). D'après les résultats obtenus, **le désir des élèves d'apprendre l'anglais, le deuxième aspect de la motivation, semble être relié davantage à une orientation socio-culturelle**. En effet, selon Clément et Kruidenier (1985), en l'absence de contacts directs avec la communauté anglophone, le désir associé à la motivation peut refléter le but dans la motivation à l'apprentissage. Il nous semble que c'est le cas pour les élèves étant donné qu'ils ont un accès limité à ces contacts; ils désirent apprendre l'anglais en communiquant avec le groupe second plutôt qu'en apprenant par la pratique en classe. Ces différences entre l'effort et le désir révélées par les résultats permettent de comprendre les attitudes quelque peu indifférentes de certains élèves face au cours.

Notons que les élèves ont également une orientation instrumentale (Lambert 1974, 1977) parce que les résultats obtenus aux items Q12 et Q14 de la Partie 4 du questionnaire indiquent que 54 % des sujets apprennent l'anglais "parce que ce sera utile pour trouver du travail" et que 48 % des sujets choisiraient de prendre le cours s'ils avaient le choix de le prendre ou non». Ces résultats peuvent également expliquer les perceptions positives des élèves de l'importance de l'anglais dans leur milieu social et l'association qu'ils font entre leurs perceptions et l'intérêt dans l'apprentissage (H₇).

En ce qui a trait à l'intérêt dans l'apprentissage, le troisième aspect de la motivation que nous avons traité dans notre étude, le lien entre **les attitudes des élèves face au cours et leur intérêt** est confirmé. De plus, les perceptions qu'a l'élève de l'importance de l'anglais dans son milieu social contribuent à son intérêt dans l'apprentissage. Ces résultats concordent avec les résultats obtenus dans les recherches de Gardner (1985) sur le rôle du milieu social dans le développement de l'intérêt dans l'apprentissage.

Il ressort donc des résultats traitant du lien entre les attitudes face au cours et la motivation telle que représentée par l'effort, le désir et l'intérêt que les attitudes des élèves sont reliées à l'intérêt pour la langue et la culture anglophone, c'est-à-dire que les élèves ont une orientation socio-culturelle; une orientation instrumentale semble également ressortir des données recueillies.

En ce qui concerne les relations entre **la confiance langagière des élèves dans l'utilisation de l'anglais en classe et l'effort à la motivation, le désir et l'intérêt dans l'apprentissage** (H_{12}) (tableaux 4.8, 4.9, 4.10, p. 105-108-111), les résultats indiquent que la confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais en classe n'apporte aucune contribution significative à l'explication de la motivation. Le niveau peu élevé de la compétence langagière des élèves étant donné qu'ils sont en classe spéciale ou en situation d'échec en langue seconde peut être une explication possible au manque de confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais au cours. Il faut cependant, se demander si l'apprentissage dans le contexte formel de la classe peut fournir suffisamment de situations d'échanges en langue seconde pour favoriser le développement de la confiance langagière. Nous remarquons que bien que les élèves aiment échanger

durant le cours d'anglais, un fait demeure: ils sont toujours plus loquaces en français. Lorsqu'ils s'expriment en anglais, c'est souvent pour une brève période. Par ailleurs leur discours est souvent teinté de mots français. Ce recours à la langue maternelle semble les sécuriser dans leur expression orale en leur permettant de faire bonne contenance devant leurs camarades de classe et de s'exprimer tout de même en anglais. Une autre explication peut se trouver dans la définition de la perception (Viau,1994) qui laisse sous-entendre que même si l'élève se croit capable de faire l'activité proposée en classe, il se ferme à cette activité s'il la perçoit inutile.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que l'analyse des données a démontré une relation négative entre **les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière en anglais et la confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais au cours** (H_{11}) (tableau 4.13, p. 120). En d'autres termes, plus les élèves se sentent confiants dans l'utilisation de l'anglais en classe moins ils se sentent compétents en anglais. Si l'on considère les résultats obtenus à l'évaluation que fait l'élève de sa compétence langagière, le score est moyen, 4 sur 7, (4 étant le point neutre), ce qui laisse supposer qu'il se sent capable d'utiliser l'anglais; par contre il choisit de ne pas l'utiliser en classe. Une autre explication peut se trouver en examinant les résultats obtenus aux items de la confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais dans la classe, à l'analyse descriptive de fréquences (voir Annexe D.3, p. 197, Partie 3 du questionnaire: Q37-Q40). Ces résultats indiquent que 41,5% des élèves se sentent à l'aise de lever la main, 43,9 % se sentent ni nerveux ni confus quand ils doivent parler en classe et 45,1 % n'ont pas peur que les autres élèves se moquent d'eux. Cependant, ce qui semble nuire à l'utilisation de l'anglais en classe sont les perceptions qu'ils ont de la

compétence langagière des autres élèves de la classe. En effet, 42,7 % d'entre eux ont l'impression que ces autres élèves parlent mieux qu'eux. Ce résultat peut être une indication que la confiance langagière des élèves dans l'utilisation de l'anglais en classe est peut-être influencée par les croyances qu'ils ont de la compétence langagière de leurs pairs. Nous avons tendance à penser que les élèves sont plutôt nerveux et anxieux quand ils doivent s'exprimer en anglais devant le groupe.

De plus, **la confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais à l'extérieur de la classe n'apporte aucune contribution significative à l'explication des attitudes des élèves face au cours (H_0)** (tableau 4.7, p. 100). Les occasions peu fréquentes qu'ont les élèves de pratiquer l'anglais dans leur milieu social peut expliquer leur manque de confiance langagière à l'extérieur de la classe. Bien que les élèves écoutent beaucoup de musique anglaise, ils ne bénéficient pas de contacts oraux en anglais qui favoriseraient le développement de la confiance langagière. Les résultats obtenus dans plusieurs recherches en langue seconde dont celles de Clément (1978, 1980) sur les avantages reliés aux échanges culturels et au développement de la confiance langagière ont démontré l'importance de la pratique orale dans l'apprentissage. Or, il s'avère que pour la majorité des élèves ces échanges en anglais ne sont pas présents et/ou disponibles.

Soulignons également, que les élèves n'ont pas l'occasion d'utiliser souvent l'anglais à l'extérieur de la classe, les résultats obtenus à l'analyse de fréquences des items 41 et 42 de la Partie 3 du questionnaire concernant la confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais à l'extérieur de la classe (Annexe D.3,

p. 198) indiquent que 48 % sont confiants et détendus et qu'ils se sentent à l'aise de parler anglais. Cependant, les résultats obtenus aux items 43 et 44 indiquent que malgré tout, lorsqu'ils doivent l'utiliser dans des situations spécifiques telles que commander un repas et/ou parler au téléphone, 55 % des sujets se sentent nerveux et 46 % ne savent quoi dire. Tout en considérant que ce genre de situations ne se présentent pas souvent pour le élèves, ces résultats semblent indiquer d'une part, que les perceptions des élèves sont positives face à leur compétence langagière et que d'autre part, ils sont moins confiants à utiliser l'anglais. Ces explications permettent d'apporter un éclairage sur les résultats obtenus à la régression multiple indiquant que les perceptions qu'ont les élèves des contacts en anglais dans leur milieu social représentées par l'utilisation de l'anglais à l'extérieur de la classe n'influencent pas leurs perceptions de l'importance de l'anglais (H₅).

Les conclusions qui découlent des résultats obtenus au traitement des données examinant successivement les liens entre (1) la confiance langagière et la motivation, (2) les perceptions de la compétence langagière et la confiance langagière, (3) la confiance langagière et les attitudes face à l'anglais, ne sont pas concluants. Cependant, ces résultats font ressortir le rôle des perceptions dans la motivation et les attitudes associées à l'apprentissage de l'anglais des élèves en cheminement spécial.

En ce qui concerne les données traitant des liens entre **les perceptions qu'ont les élèves du cours et de l'enseignant(e) et les attitudes face au cours** (H₈, H₉), les résultats obtenus sont significatifs (tableau 4.7, p. 100). Nous constatons, suite aux relations qui se dégagent de l'analyse, que les perceptions qu'ont les élèves

du cours sont plutôt favorables. L'analyse descriptive de fréquences confirme également ce résultat. En effet, pour l'ensemble des items évaluant les perceptions du cours la moyenne est de 5 sur une échelle de 7 points, 5 indiquant "un peu". L'item ayant reçu le score le plus élevé est l'item 6, soit la perception de l'utilité du cours, il est de 5,3 (voir Annexe D.5, p.205). Rappelons que l'évaluation positive de la situation d'apprentissage, selon Gardner (1984), encourage l'élève à persévérer dans ses efforts pour acquérir l'anglais.

Nous remarquons dans notre étude, que malgré leurs perceptions favorables du cours, les élèves ne fournissent pas l'effort nécessaire à la réussite de l'apprentissage. En effet, d'après l'analyse de fréquences, ils désirent apprendre l'anglais mais participent peu en classe. De plus, ils perçoivent l'anglais comme une matière importante, difficile et utile mais pas tellement intéressante. Ces réactions face au cours montrent l'aspect affectif associé à l'apprentissage et ce dernier est un des aspects significatifs reliés à l'apprentissage de l'anglais chez les élèves en cheminement spécial.

Notons que le rôle des perceptions est également mis en évidence dans l'évaluation que font les élèves de leur enseignant(e). En effet, parmi les items de la Partie 5 évaluant "mon prof d'anglais", la moyenne la plus élevée est celle de l'item 11 évaluant la capacité de l'enseignant(e) à parler l'anglais, elle est de 6,5 sur une échelle de 7 points, 7 ayant pour signification "très capable". Mentionnons que les enseignants(es) en anglais langue seconde ne sont pas tous(tes) anglophones, c'est-à-dire qu'ils(elles) n'ont pas tous(tes) l'anglais comme langue maternelle.

Pour les autres items évaluant l'enseignant(e), soit les items 8, 9, 10 et 12, les élèves ont gardé une certaine neutralité, c'est-à-dire un score de 4 sur 7 points, 4 indiquant "tous les deux" (Annexe D.5, p. 205). L'analyse de régression multiple ne fait d'ailleurs pas ressortir l'aspect affectif des perceptions autant que l'analyse de fréquences et notre connaissance du terrain. Cet aspect de neutralité qui ressort dans les résultats peut s'expliquer par la situation instable et insécurisante vécue par certains élèves lors du départ de leur enseignant(e) régulier(e) et par son remplacement. En effet, les élèves de deux groupes de l'étude ont perdu leur enseignant(e) régulier(ère) quelques semaines après le début de l'année scolaire. Le départ devait être temporaire mais a dû être prolongé. Les élèves ont eu quelques enseignants(es) remplaçants(es) avant d'avoir un(e) même suppléant(e) pour le reste de l'année scolaire. Le manque de constance dans la situation d'apprentissage a créé un peu de remous dans les classes concernées. Nous avons tendance à croire qu'une partie de ces résultats sont susceptibles d'être expliqués par ce manque de stabilité dans la situation d'apprentissage, ce qui fait que les élèves ont préféré rester sur leur garde et ne se prononcer qu'à demi.

Signalons, en dernier lieu, que Gardner (1985) a mis en évidence dans ses recherches sur la situation d'apprentissage en classe, l'aspect affectif des réactions face au cours et à l'enseignant(e) en tant que variables influençant les attitudes et la motivation des élèves. Les résultats obtenus à l'analyse semblent théoriquement s'accorder avec ceux obtenus par l'auteur dans ses recherches.

En ce qui concerne les données traitant du lien entre **les perceptions de la compétence langagière et le rendement scolaire** (H_{13}) (tableau 4.11, p. 115),

les résultats indiquent une contribution peu élevée de cette variable à l'explication du rendement scolaire.

Gardner (1984, 1987) dans ses recherches souligne que ce sont les attitudes positives et la motivation beaucoup plus que les perceptions de la compétence langagière qui aboutissent à la réussite de l'apprentissage de la langue seconde. Cependant, Oxford (1989,1992) a étudié les principales causes d'échec dans l'apprentissage d'une langue seconde chez des élèves en difficulté. Bien que ses résultats obtenus ne confirment pas l'hypothèse d'une relation entre la perception des compétences et le rendement, la chercheure a démontré le rôle important du domaine affectif dans l'apprentissage. En effet, Oxford (1992) suggère que les enseignants(es) peuvent aider les élèves ayant des difficultés dans l'apprentissage d'une langue seconde en les encourageant à développer l'estime de soi par une évaluation positive et réaliste de leur progrès dans la classe de langue seconde. De plus, compte tenu du fait que les élèves en difficulté d'apprentissage ont un rendement faible et, d'après Burstall (1975), qu'un sentiment plus grand de la réussite peut promouvoir des attitudes positives, nous avons voulu vérifier si une telle relation existe entre les attitudes et la motivation d'une part, et le rendement scolaire en anglais d'autre part des élèves en difficulté (H₂).

Partant de ce principe, nous avons analysé le lien entre les perceptions de la compétence langagière et le rendement scolaire en anglais. Les élèves en difficulté en anglais ont souvent une perception plus grande de l'échec et plus grande est cette perception, plus ils sont démotivés et moins ils ont de succès. Cependant, d'après les résultats peu significatifs obtenus dans notre recherche, il semble que ce sont les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière qui influencent un peu leur rendement scolaire et non leur motivation.

La dernière analyse traite du lien entre **le rendement scolaire en anglais et le rendement scolaire en français** (H_{14}). Les résultats obtenus indiquent qu'il y a un lien possible entre ces deux variables (tableau 4.14, p. 123).

Les recherches de Cummins (1984, 1986) sur la relation existant entre l'apprentissage de la langue seconde et de la langue maternelle par des enfants de langue minoritaire nous ont porté à émettre cette hypothèse. Une différence importante existe cependant entre les élèves de langue minoritaire et les élèves en cheminement spécial: la langue maternelle de ces derniers n'est pas menacée, contrairement à celle des élèves d'une langue minoritaire.

De plus, bien que les résultats obtenus démontrent un lien entre les deux apprentissages, nous croyons qu'une analyse des processus psycholinguistiques utilisés en anglais pourrait contribuer à mettre en évidence les relations de type cognitivo-linguistique entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui de la langue seconde pour expliquer une partie des difficultés d'apprentissage en anglais. En effet, certains auteurs parmi lesquels Carrell (1983) ont étudié la source des problèmes de lecture en langue maternelle pour expliquer ceux en langue seconde. Brièvement, Carrell propose que le lecteur qui lit dans sa langue maternelle, comprend et se rappelle mieux les textes lus sur sa propre culture car c'est du matériel dans lequel il a de bonnes connaissances de fond. Cependant, sa lecture de textes dans une autre langue est plus difficile car il n'a pas de bonnes connaissances de fond pour ce matériel. Il est possible que l'analyse des connaissances de fond de la lecture en langue maternelle puisse contribuer à expliquer une partie des difficultés des élèves en langue seconde.

Les conclusions qui découlent des résultats obtenus dans les analyses examinant les relations entre les perceptions qu'ont les élèves de leur cours d'anglais et leurs attitudes face au cours confirment d'une part, que leurs perceptions du cours influencent leurs attitudes face au cours. D'autre part, les perceptions qu'ont les élèves de leur enseignant(e) n'influencent pas leurs attitudes face au cours. En ce qui a trait à la relation entre la motivation des élèves et leur rendement scolaire en anglais les résultats ne sont pas concluants. Il en est de même pour la relation suggérée entre les perceptions des élèves de leur compétence langagière et leur rendement scolaire en anglais.

La discussion suivante a trait aux résultats obtenus entre les liens suggérés dans les hypothèses associées au milieu social.

Les sommaires des résultats présentés aux tableaux 4.8, 4.9 et 4.10 indiquent **que les perceptions de l'encouragement parental ne contribuent pas à la motivation** (H_4). Soulignons, tout d'abord que ces relations ont été analysées par Gardner (1985) sous un autre aspect. En effet, l'auteur a vérifié l'hypothèse d'une relation entre l'encouragement parental et non la perception qu'en ont les élèves et les attitudes au cours. Les résultats obtenus ont permis à Gardner (1985) de conclure que l'encouragement parental influence la motivation et le développement d'attitudes favorables surtout en contexte d'immersion en anglais.

De plus, da Silveira et Hamers (1990), dans une recherche effectuée sur la scolarisation et la bilingualité en Afrique, ont étudié les liens entre les attitudes parentales et les attitudes des élèves face au fon et au français. Les mêmes chercheurs ont poursuivi l'analyse dans le contexte africain en étudiant les

relations entre les perceptions des enfants de l'encouragement parental et le développement d'attitudes positives. Les résultats de cette analyse ont confirmé les conclusions:

Qu'il y a peu de relation significative entre les attitudes des parents et celles des élèves face à ces langues. Cependant, cette recherche a clairement démontré que ce sont les perceptions qu'ont les enfants de l'encouragement parental qui influencent leurs attitudes et non les attitudes de leurs parents qui les influencent (da Silveira et Hamers, 1990, p. 50).

Bien que le contexte d'apprentissage d'ici soit différent du contexte africain et que ce sont les perceptions des élèves que nous étudions, nous sommes tentée d'expliquer les résultats en supposant que les sujets de l'étude, âgés entre 12 et 14 ans, sont plus influencés par les perceptions qu'ont les amis de leur âge sur la valeur et l'utilisation de l'anglais que par les perceptions qu'en ont les parents et les adultes. En effet, les jeunes adolescents ont tendance à se rallier aux croyances des pairs et à adopter le comportement de ces derniers pour faire partie du groupe plutôt que d'accepter les opinions des parents.

Nous remarquons qu'il existe également une relation entre **les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental et les attitudes des élèves face au cours** (H_3). Nous croyons que les élèves qui expriment une orientation socio-culturelle ou instrumentale rejoignent les orientations exprimées dans leur milieu social. En effet, lors de rencontres de remise de bulletins les parents s'expriment souvent sur la nécessité pour leur enfant d'apprendre l'anglais: "Tu en auras besoin, plus tard". Il est possible que cette réaction des parents influence les opinions des

jeunes face à l'anglais et de façon plus spécifique au niveau de leurs perceptions quant à l'importance de l'anglais. D'ailleurs, les résultats obtenus à l'analyse de régression indiquent qu'il existe un lien entre **les perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais et l'intérêt dans l'apprentissage** (H₇) démontrant ainsi que les élèves sont influencés par les croyances véhiculées par leurs parents et le milieu social.

Dans la même veine, les recherches de Gardner (1981) ont démontré que le rôle des parents dans l'apprentissage d'une langue seconde, bien qu'il soit minimisé par les intérêts ponctuels des adolescents pour les pairs, exerce une influence à long terme en ce qui concerne les croyances déjà développées dans le milieu social face à cet apprentissage. Le comportement des élèves laisse supposer qu'ils ont ces réactions typiques de leur âge quant aux influences de leur milieu social.

Suite à la discussion des résultats nous présentons les conclusions qui se dégagent de notre recherche.

CONCLUSION

Dans la présente recherche, nous avons voulu d'abord, étudier les aspects socio-psychologiques associés à l'apprentissage de l'anglais langue seconde et avoir une meilleure compréhension des mécanismes socio-affectifs associés à l'apprentissage de l'anglais chez les élèves en difficulté de la première secondaire.

Nous avons débuté la recherche en documentant les aspects cognitivo-linguistiques du développement bilingue et les avantages qui y sont reliés. Nous avons par la suite examiné les aspects socio-psychologiques de l'apprentissage d'une langue seconde et exposé la théorie motivationnelle de Gardner (1983, 1985) retenue dans notre recherche. En effet, cet auteur met en évidence les facteurs affectifs de la motivation et des attitudes dans le contexte scolaire, l'intérêt de notre recherche.

Suite à cette recherche théorique, nous avons élaboré le questionnaire d'attitudes et de motivation à partir de différentes adaptations de questionnaires validés du domaine du bilinguisme. Nous avons analysé les relations entre les perceptions, les attitudes et la motivation de quatre groupes d'élèves en difficultés d'apprentissage en anglais langue seconde en première secondaire à l'école La Source dans le but de déterminer le rôle des facteurs socio-psychologiques dans l'apprentissage.

Nous avons poursuivi notre démarche d'analyse afin de vérifier les liens suggérés dans nos hypothèses et de nous permettre de dresser le bilan des attitudes et de la motivation des élèves en cheminement spécial.

L'aspect des perceptions en apprentissage bilingue est un des aspect importants mis en évidence dans notre recherche et démontré dans nos résultats. En effet, les attitudes des élèves face au cours sont reliées aux perceptions qu'ils ont de leur effort fourni au cours. De plus, les perceptions positives de la langue et du groupe seconds sont reliées davantage à leur désir et à leur intérêt dans l'apprentissage qu'à l'effort à investir en vue d'apprendre l'anglais. Il s'avère que pour les élèves en cheminement spécial les perceptions positives de la culture anglophone contribuent à leur motivation dans l'apprentissage. Par ailleurs, ce sont des orientations de nature socio-culturelle et instrumentale qui supportent leur intérêt dans l'apprentissage de l'anglais.

De plus, les perceptions positives qu'ont les élèves de l'importance accordée à la langue seconde dans leur milieu social contribuent également à soutenir leur intérêt dans l'apprentissage de cette langue. Par ailleurs, ce sont les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental qui semblent influencer quelque peu leurs attitudes au cours. Nous remarquons également, que parmi les résultats non concluants au niveau des liens suggérés dans nos hypothèses, les perceptions des élèves permettent d'apporter un éclairage à ces résultats. Ainsi, les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental sont positives bien que ces dernières n'influencent pas leur motivation au cours.

Le rôle des perceptions des élèves est également mis en évidence dans le contexte formel de la situation d'apprentissage, c'est-à-dire la classe. En effet, il ressort des résultats examinant les relations entre les perceptions qu'ont les élèves de la situation d'apprentissage et leurs attitudes face au cours que les perceptions positives du cours contribuent à leurs attitudes face à ce dernier. De plus, les perceptions qu'ils ont de leur enseignant(e) sont positives bien qu'elles n'apportent pas de contribution dans l'explication de leurs attitudes face au cours. Rappelons que les élèves de deux groupes de l'étude ont changé d'enseignant(e) au cours de l'année scolaire, ce qui pourrait avoir influencé les résultats en ce qui concerne leurs perceptions du cours et de l'enseignant(e), une autre indication, selon nous, de l'importance du rôle des perceptions des élèves dans la situation d'apprentissage en classe.

Par ailleurs, il se dégage de notre étude que la confiance langagière des élèves dans l'utilisation de l'anglais en classe et à l'extérieur de la classe n'influencent pas leur motivation ni leurs attitudes face au cours. Cependant, les perceptions qu'ils ont de leur compétence langagière semblent influencer quelque peu leur rendement scolaire. De plus, il existe un lien significatif mais négatif entre les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière et l'utilisation de l'anglais au cours. Il nous semble, que cette hésitation qu'ont les élèves à se prononcer quant à leur compétence langagière révèle une confiance en soi quelque peu ébranlée par les succès rencontrés dans leur apprentissage de l'anglais et, aussi, montre la différence entre leurs perceptions de l'utilisation de l'anglais en classe et leur participation réelle.

Enfin, d'après les résultats obtenus dans notre recherche les perceptions qu'ont les élèves, d'une part du milieu social et, d'autre part, de la situation d'apprentissage contribuent à l'explication de leurs attitudes parfois indifférentes face au cours et à leur motivation peu élevée dans l'apprentissage de l'anglais. Il est possible que, pour les élèves ayant des difficultés en anglais, les perceptions soient ce que Gardner (1984) appelle "The motivating impetus", le facteur déclencheur dans l'apprentissage de l'anglais. Ainsi, plus l'élève a une perception positive du cours, de l'enseignant(e) et de sa compétence langagière plus il est susceptible de faire des efforts au cours dans le but d'apprendre l'anglais.

En conclusion, le travail effectué est le point de départ dans le processus de recherche sur les attitudes et la motivation en langue seconde. Il nous semble essentiel dans le contexte d'apprentissage scolaire que l'enseignant(e) connaisse les buts et les raisons qu'ont les élèves d'apprendre l'anglais afin de favoriser le développement de cet apprentissage pour la majorité des élèves. Par la suite, il deviendra possible de créer une dynamique linguistique et culturelle, c'est-à-dire des interactions d'élèves francophones entre eux, à l'intérieur même de la classe de langue seconde. Enfin, nous souhaitons poursuivre la recherche sur les facteurs socio-psychologiques reliés à l'apprentissage de l'anglais et ainsi améliorer notre pratique pédagogique. Nous considérons donc la présente recherche comme le point de départ d'une réflexion sur l'apprentissage de l'anglais langue seconde et aussi comme le tremplin dans la poursuite et l'encouragement à la recherche en langue seconde.

Quels sont en dernier lieu les limites et perspectives de notre recherche?

Considérons d'abord les remarques de type méthodologique. Nous constatons a posteriori que l'élaboration et l'utilisation d'un questionnaire sur les attitudes et la motivation exige une expertise dans le domaine.

En ce qui concerne l'élaboration du questionnaire, il se peut que le nombre limité d'items retenus aux échelles se rapportant à l'utilisation de l'anglais à l'extérieur de la classe n'ait pas permis la vérification des liens suggérés. De plus, la sélection des items pour évaluer les perceptions qu'ont les élèves de la réussite ne s'est pas avérée judicieuse, en ce sens que le manque de cohérence entre ces items n'a pas permis l'analyse des liens suggérés entre les perceptions qu'ont les élèves de leur réussite et la motivation .

Par ailleurs, le questionnaire comporte un grand nombre d'items, peut-être un peu trop, étant donné qu'il exige des élèves une attention et une concentration continues de plus ou moins 30 minutes pour y répondre. Le temps de passation du questionnaire a pu aussi influencer les résultats d'un groupe. Ce groupe d'élèves a répondu au questionnaire en fin d'après-midi, à la dernière période, moment où la concentration est moins grande et plus difficile.

Nous constatons également que la validation de chacun des items du questionnaire est essentielle avant la passation de celui-ci. Bien qu'un pré-test ait été fait, l'échantillon de trois sujets n'est pas assez grand pour obtenir un niveau de fidélité élevé et pour valider tous les items du questionnaire. Cette remarque peut expliquer certaines données qui semblaient contradictoires lors des analyses.

En ce qui a trait à l'élaboration et à l'utilisation d'un questionnaire d'attitudes et de motivation la remarque d'Alderson (1987) cité dans "Quantifying Language", p.71 résume ainsi la démarche méthodologique:

" The core of the measuring "instrument" is a carefully structured set of "stimuli" (items, questions, etc.), and a standard "task" to perform on them (...). "

De plus, nous constatons que malgré la rigueur dans l'élaboration et l'utilisation de l'instrument de mesure, nous ne pouvons faire abstraction de la dimension humaine, c'est-à-dire les répondants, dans la construction des instruments mesurant les aspects affectifs des attitudes et de la motivation, telles les réactions émotives face au cours et à l'enseignant(e). Sholfield (1995) en fait un rappel dans son guide "Quantifying Language", p. 272:

"Whenever language is quantified, whether by teacher, therapist or researcher, a gamut of choices have been made that define what happens and what it can mean. If the activity is pursued without due consideration being paid to these matters, then we may but be justifying the hopefully declining view that in matters of language "those who count don't count. "

Il nous semble que l'auteur résume un peu le lot de la recherche en sciences humaines surtout quand il s'agit d'établir des mesures évaluant les émotions des répondants(es).

En ce qui concerne les limites de la recherche, nous devons rappeler que l'échantillon se limitant à 82 sujets, à un degré scolaire et à une école, les résultats obtenus ne peuvent donner le portrait global des élèves en difficulté d'apprentissage en anglais. Cependant, dans la mesure où les résultats ont

démontré certaines relations significatives entre les perceptions, les attitudes et la motivation dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde, il y a lieu de croire que l'intérêt pour la recherche dans l'apprentissage de l'anglais des élèves ayant des difficultés peut être suscité autant chez les enseignants(es) que chez les chercheurs(es) pour qui la réussite de ces élèves est importante.

De plus, tout en considérant les différents contextes d'apprentissage de l'anglais il nous semble que la recherche orientée vers l'étude du contexte formel de la classe est celle qui peut aider le plus à comprendre les mécanismes d'apprentissage de l'anglais chez les élèves en difficulté. En effet, l'élève en classe spéciale a souvent des attentes très basses de succès et a tendance à abandonner aux premiers signes de difficulté, il devient donc nécessaire pour les enseignants(es) de faire de la classe d'anglais un lieu motivant pour apprendre cette langue.

Selon nous, un des moyens pour ce faire est de développer des stratégies éducationnelles pour améliorer et augmenter la réussite en anglais. À cet égard, le travail coopératif en anglais est un moyen parmi d'autres. En effet, le travail d'équipe planifié en fonction d'une tâche précise qui se déroule en collaboration avec les pairs responsabilise et encourage l'élève à s'exprimer en anglais et développe ainsi sa confiance en soi.

Nous concluons notre étude en proposant le tableau synthèse ci-dessous faisant ressortir les liens trouvés dans notre recherche. Ces liens sont représentés par un flèche pleine dans le tableau. Nous avons opté pour la flèche pointillée pour indiquer les liens étudiés mais non-concluants. De plus, la flèche à double sens et pointillée indique un lien significatif mais négatif.

Il s'avère d'après les résultats obtenus que ce sont les perceptions du milieu social et du contexte d'apprentissage qui contribuent à la motivation des élèves en difficulté. D'une part, les perceptions du milieu social comprennent les orientations socio-culturelles, c'est-à-dire l'attrait des élèves pour la culture et le groupe seconds, lesquelles contribuent au désir associé à la motivation. D'autre part, les perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais influencent leur intérêt pour cette culture et ce groupe. Notons que le désir et l'intérêt pour la culture et le groupe de la langue seconde sont associés selon nous à la motivation intégrationnelle de Gardner (1985). En effet, les élèves n'ont pas de contacts fréquents avec les anglophones, la musique et les films anglais sont alors pour eux les moyens disponibles pour découvrir la deuxième culture. Rappelons que certains chercheurs dont Clément et Kruidenier (1985) ont délaissé le concept de la motivation intégrationnelle pour en élargir le concept à des orientations de nature culturelle, par exemple, les voyages. Cependant, d'après les résultats obtenus, nous croyons que pour les élèves en difficulté la motivation intégrationnelle peut contribuer à la motivation au cours en tant qu'élément déclencheur dans l'apprentissage.

De plus, nous avons ajouté au tableau synthèse les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental puisque ces perceptions sont susceptibles d'influencer les attitudes face au cours.

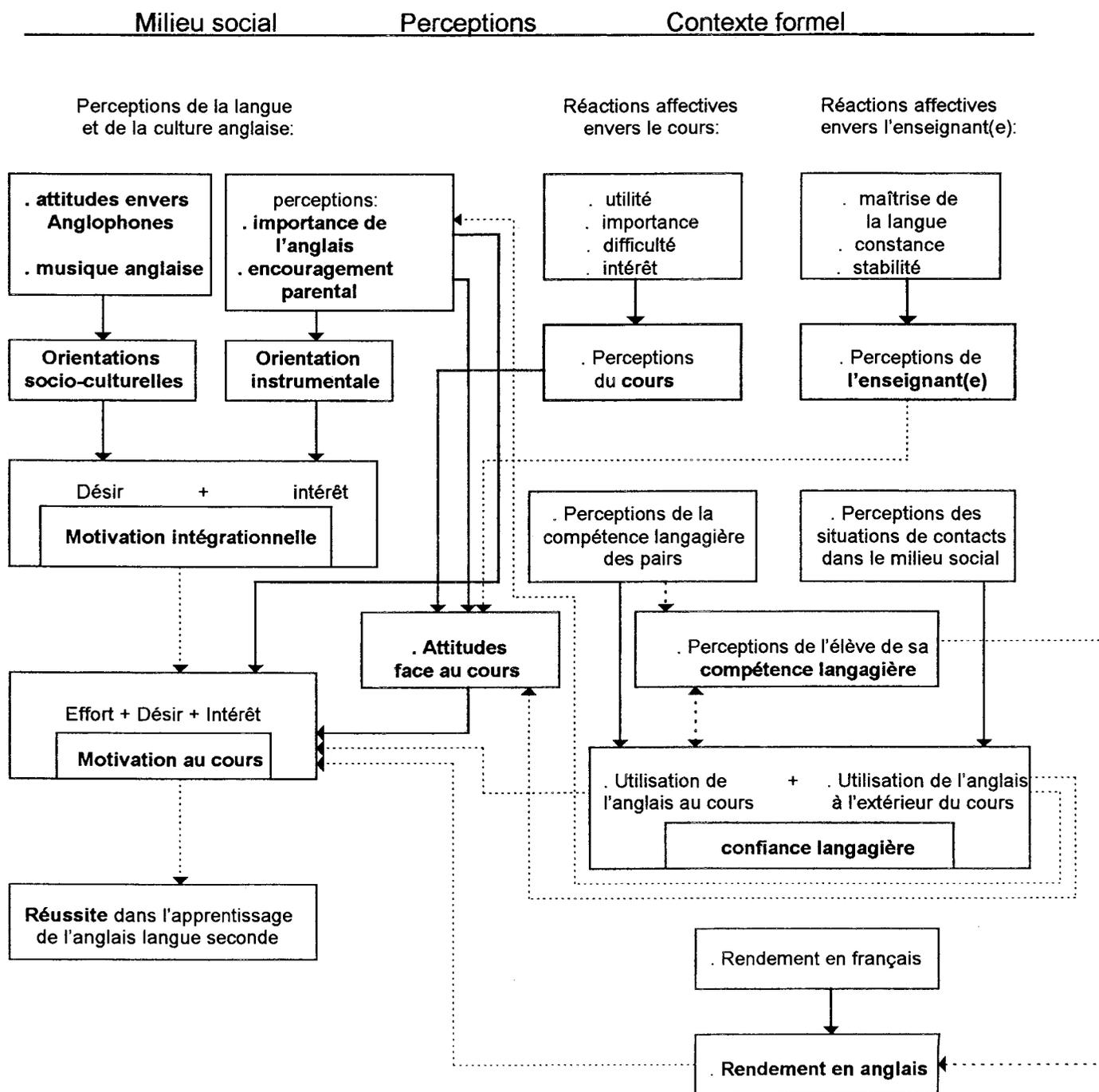
En ce qui concerne les perceptions qu'ont les élèves de la situation d'apprentissage dans le contexte formel, l'évaluation qu'ils font du cours est le facteur qui influence le plus leurs attitudes face au cours. De plus, ce sont les attitudes des élèves face au cours qui contribuent à soutenir leur motivation au cours. Les perceptions qu'ils ont de leur enseignant(e) ne contribuent pas à

développer des attitudes positives face au cours mais sont incluses dans le tableau puisqu'elles contribuent à l'explication des attitudes des élèves de notre étude.

Par ailleurs, les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière contribuent très peu à l'explication du rendement scolaire. De plus, les perceptions de leur compétence langagière influencent négativement leur confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais en classe. Notons également que leur confiance langagière n'influence pas leurs perceptions de l'importance de l'anglais ni leurs attitudes face au cours et leur motivation.

Enfin, les résultats qui se dégagent de notre étude nous amènent à proposer les liens présentés dans le tableau ci-dessous: les perceptions des élèves provenant du milieu social et du contexte formel d'apprentissage, c'est-à-dire la classe, associées à la motivation intégrationnelle et à la motivation au cours, laquelle est influencée par les attitudes, favorisent la réussite en anglais.

Tableau 5.1: Tableau synthèse des résultats obtenus sur le rôle des facteurs socio-psychologiques d'attitudes, de perceptions et de motivation dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde chez des élèves en cheminement spécial



ANNEXE A

QUESTIONNAIRE DES ÉLÈVES

A. Instructions générales	149
A.1 Questionnaire: Partie 1 Renseignements de base	150
A.2 Questionnaire: Partie 2	152
A.3 Questionnaire: Partie 3	156
A.4 Questionnaire: Partie 4	163
A.5 Questionnaire: Partie 5	167
A.6 Questionnaire: Partie 6	169

A. (Instructions générales)**QUESTIONNAIRE DES ÉLÈVES**

Ce questionnaire fait partie d'un projet de recherche traitant sur l'apprentissage de l'anglais. Les réponses à chacune des questions demeureront strictement confidentielles et ton nom sera remplacé par un numéro pour que tout demeure confidentiel.

Afin que ce sondage soit significatif, il est important que tes réponses soient aussi précises et aussi franches que possible. Réponds à toutes les questions. Si tu éprouves certaines difficultés ou si tu as des questions à poser, lève la main et quelqu'un te viendra en aide. Rappelle-toi, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est TA réponse qui compte.

12. Est-ce que ta mère parle anglais?

Oui ()
Non ()

13. Est-ce qu'il y a quelqu'un d'autre qui parle anglais dans ta famille?

Oui ()
Non ()

14. As-tu eu des cours d'anglais au primaire?

Oui ()
Non ()

15. Si tu as eu des cours d'anglais au primaire, à partir de quelle année?

4e année: ()

Autre, précise: _____

Code: _____

A.2 (Questionnaire: Partie 2)

Cette partie du questionnaire concerne des occasions que tu as d'entendre parler anglais.

Indique par un crochet TA réponse dans la case prévue.

1. Y a-t-il un câble de télévision chez toi?

Oui ()

Non ()

2. Est-ce que tu regardes la télé?

Très souvent ()

Assez souvent ()

Souvent ()

Rarement ()

Jamais ()

3. Est-ce que tu regardes la télé:

Seulement en français ()

Surtout en français ()

Autant en français qu'en anglais ()

Surtout en anglais ()

4. Est ce que tu as un vidéo à la maison?

Oui ()

Non ()

5. Est-ce que tu regardes des films en français?

- Très souvent ()
- Assez souvent ()
- Rarement ()
- Jamais ()

6. Est-ce que tu regardes des films en anglais?

- Très souvent ()
- Assez souvent ()
- Rarement ()
- Jamais ()

7. Est-ce que tu écoutes des chansons françaises à la radio ou sur le stéréo?

- Très souvent ()
- Assez souvent ()
- Rarement ()
- Jamais ()

8. Est-ce que tu écoutes des chansons anglaises à la radio ou sur le stéréo?

- Très souvent ()
- Assez souvent ()
- Rarement ()
- Jamais ()

9. Est-ce que tu achètes des cassettes ou des CD de musique en français:

Oui ()

Non ()

10. Si tu as répondu oui, est-ce que tu en achètes:

- Souvent ()
- Parfois ()
- Rarement ()

11. Est-ce que tu achètes des cassettes ou des CD de musique en anglais:

Oui ()

Non ()

12. Est-ce que tu empruntes des cassettes ou des CD en anglais à tes amis:

Souvent () Rarement ()

Parfois () Jamais ()

13. Est-ce qu'il y a à la maison:

Coche oui ou non

	Français		Anglais	
	(Oui)	(Non)	(Oui)	(Non)
Des livres	()	()	()	()
Des journaux	()	()	()	()
Des revues	()	()	()	()
Des bandes dessinées	()	()	()	()

14. Est-ce que tu lis des livres, des journaux, des revues ou des bandes dessinées écrits en anglais:

Oui ()

Non ()

15. Si tu lis en anglais, est-ce que tu lis:

Tous les jours ()

Plus d'une fois par semaine ()

Plus d'une fois par mois ()

Moins d'une fois par mois ()

16. Est-ce que tu as la possibilité d'utiliser un ordinateur?

Oui ()

Non ()

17. Est-ce que tu as un ordinateur à la maison?

Oui ()
Non ()

18. Si oui, est-ce que tu fais des devoirs à l'ordinateur?

Tous les jours ()
Plus d'une fois par semaine ()
Plus d'une fois par mois ()
Moins d'une fois par mois ()
Jamais ()

19. Est-ce que tu joues à l'ordinateur?

Tous les jours ()
Plus d'une fois par jour ()
Plus d'une fois par mois ()
Moins d'une fois par mois ()
Jamais ()

20. Est-ce que tu as des jeux à l'ordinateur qui sont en anglais?

Oui ()
Non ()

21. Si oui, est-ce que tu comprends ces jeux?

Très bien ()
Assez bien ()
Bien ()
Pas tellement bien ()
Pas du tout ()

Code: _____

A.3 (Questionnaire: Partie 3)

Dans les pages qui suivent tu trouveras un certain nombre d'affirmations avec lesquelles certaines personnes sont d'accord, et d'autres non. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, étant donné que chacun(e) a le droit d'avoir des opinions personnelles. Pour chacune des affirmations, encerle la réponse qui correspond le mieux à **TON** opinion.

Voici un exemple: lis la proposition ci-dessous et **encerle** la réponse qui décrit le mieux **TON** opinion.

1. Patrick Roy est le meilleur gardien de but que la Ligne Nationale de hockey ait jamais eu.

1	2	3	4	5
Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je ne suis ni pour ni contre	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord

Pour répondre à cette question, tu dois **encercler** une des réponses proposées. Certaines personnes encercleraient 1 ou "Je ne suis pas du tout d'accord", d'autres personnes encercleraient 5 ou "Je suis tout à fait d'accord", d'autres personnes encore auraient encerclé une réponse comprise entre les deux, c'est-à-dire 2 ou 3 ou 4. Le choix que tu fais indique **TON** opinion, basée sur tout ce que tu sais et sur ce que tu as entendu dire. Note encore une fois qu'il n'y a pas de réponses bonnes ou mauvaises; tout ce qui est important, c'est que tu donnes **TON** idée personnelle.

Pour chacune des affirmations des pages suivantes, nous voulons que tu donnes TA première réaction. Ne perds pas de temps à réfléchir sur chacune des affirmations. Lis chaque affirmation et indique TA première impression immédiatement. D'autre part, sois honnête, car il est important que nous ayons **TON** opinion véritable.

Choix de réponses

	1	2	3	4	5
	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je ne suis ni pour ni contre	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
1. J'aime apprendre l'anglais.	1	2	3	4	5
2. C'est intéressant d'apprendre l'anglais.	1	2	3	4	5
3. L'anglais est une matière importante du programme scolaire.	1	2	3	4	5
4. J'ai l'intention d'apprendre l'anglais le mieux possible.	1	2	3	4	5
5. C'est une perte de temps que d'apprendre l'anglais.	1	2	3	4	5
6. Quand je quitterai l'école, j'abandonnerai l'étude de l'anglais, parce que ça ne m'intéresse pas.	1	2	3	4	5
7. J'aimerais mieux consacrer mon temps à d'autres matières que l'anglais.	1	2	3	4	5
8. L'anglais est une matière difficile à réussir.	1	2	3	4	5

Choix de réponses

	1	2	3	4	5
	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je ne suis ni pour ni contre	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
9. Je ne suis pas doué(e) pour les langues, c'est pour ça que j'ai de la difficulté.	1	2	3	4	5
10. Je déteste apprendre l'anglais.	1	2	3	4	5
11. Tout le monde devrait apprendre une langue seconde.	1	2	3	4	5
12. La connaissance du français et de l'anglais encouragent les bonnes relations avec les anglais du Québec.	1	2	3	4	5
13. Le fait d'avoir plus de périodes d'anglais m'aide à réussir dans cette matière.	1	2	3	4	5
14. Seules les personnes ayant un talent spécial pour les langues, devraient être encouragées à devenir bilingue.	1	2	3	4	5
15. Ce n'est pas important pour moi d'apprendre une langue seconde.	1	2	3	4	5

Choix de réponses

	1	2	3	4	5
	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je ne suis ni pour ni contre	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
16. Un des inconvénients d'apprendre l'anglais est que c'est difficile de bien connaître cette langue seconde que j'apprends juste à l'école.	1	2	3	4	5
17. J'aime les anglophones.	1	2	3	4	5
18. J'aimerais connaître plus d'anglophones.	1	2	3	4	5
19. Je n'aime pas les anglophones.	1	2	3	4	5
20. J'apprécie la présence des anglophones au Québec puisqu'ils aident à l'amélioration du Québec.	1	2	3	4	5
21. Si je devais visiter un pays étranger, j'aimerais être capable de parler la langue qu'on parle dans ce pays.	1	2	3	4	5
22. Je souhaiterais pouvoir parler une autre langue à la perfection.	1	2	3	4	5

Choix de réponses

	1	2	3	4	5
	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je ne suis ni pour ni contre	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
23. Apprendre une langue étrangère est une expérience agréable.	1	2	3	4	5
24. J'aimerais vraiment apprendre plusieurs langues étrangères.	1	2	3	4	5
25. Si je devais habiter dans un autre pays et que je pouvais me faire comprendre en français, je ne ferais pas d'effort pour apprendre la langue de ce pays.	1	2	3	4	5
26. Il n'est pas important pour les Québécois d'apprendre des langues étrangères.	1	2	3	4	5
27. Si j'avais le choix je n'étudierais pas une langue étrangère à l'école.	1	2	3	4	5
28. Je n'aime pas rencontrer et écouter des personnes qui parlent d'autres langues.	1	2	3	4	5
29. J'aime lire seulement des livres qui sont écrits dans ma langue.	1	2	3	4	5
30. Mes parents ne m'encouragent pas vraiment à apprendre l'anglais.	1	2	3	4	5

Choix de réponses

	1	2	3	4	5
	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je ne suis ni pour ni contre	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
31. Mes parents pensent que je n'aurai pas besoin de l'anglais plus tard.	1	2	3	4	5
32. Mes parents croient que je devrais consacrer plus de temps à étudier l'anglais.	1	2	3	4	5
33. Mes parents m'encouragent à pratiquer mon anglais le plus possible.	1	2	3	4	5
34. Mes parents m'encouragent à demander l'aide de mon professeur lorsque j'ai des problèmes en anglais.	1	2	3	4	5
35. Mes parents pensent que parce que nous vivons au Québec, je n'ai pas besoin d'apprendre l'anglais.	1	2	3	4	5
36. Mes parents ne peuvent pas m'aider en anglais.	1	2	3	4	5
37. Au cours d'anglais, je me sens à l'aise de lever la main.	1	2	3	4	5
38. Je deviens nerveux(se) et confus(e) lorsque je parle au cours d'anglais.	1	2	3	4	5

Choix de réponses

	1	2	3	4	5
	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je ne suis ni pour ni contre	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
39. J'ai l'impression que les autres élèves parlent mieux l'anglais que moi.	1	2	3	4	5
40. J'ai peur que les autres élèves se moquent de moi lorsque je parle anglais.	1	2	3	4	5
41. Je me sens confiant(e) et détendu(e) quand je dois demander un renseignement en anglais.	1	2	3	4	5
42. Je me sens mal à l'aise toute les fois que je parle anglais.	1	2	3	4	5
43. Je me sens calme et sûr(e) de moi si je dois commander un repas en anglais dans un restaurant.	1	2	3	4	5
44. Je ne sais pas quoi dire s'il est nécessaire de parler en anglais au téléphone.	1	2	3	4	5

Code: _____

A.4 (Questionnaire: Partie 4)

Dans cette partie se trouve des phrases dans lesquelles nous te demandons ton opinion personnelle. Nous aimerions que tu **coches** la meilleure réponse pour toi. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. C'est **TA** réponse qui est importante.

1. Je pratique l'anglais que j'ai appris dans mon cours.

- | | |
|----------|-----|
| Toujours | () |
| Souvent | () |
| Parfois | () |
| Rarement | () |
| Jamais | () |

2. Le cours d'anglais est pour moi:

- | | |
|----------------------|-----|
| Toujours intéressant | () |
| Souvent intéressant | () |
| Parfois intéressant | () |
| Rarement intéressant | () |
| Jamais intéressant | () |

3. Mon enseignant(e) en anglais veut un(e) volontaire pour une activité dans le cours.

- | | |
|------------------------------|-----|
| Je suis toujours volontaire | () |
| Je suis souvent volontaire | () |
| Je suis parfois volontaire | () |
| Je suis rarement volontaire | () |
| Je ne suis jamais volontaire | () |

4. Lorsqu'on corrige ensemble une activité, je corrige mes erreurs sur ma feuille.

- | | |
|----------|-----|
| Toujours | () |
| Souvent | () |
| Parfois | () |
| Rarement | () |
| Jamais | () |

5. Lorsque je ne comprends pas les explications du professeur, je lève la main.

- Toujours ()
- Souvent ()
- Parfois ()
- Rarement ()
- Jamais ()

6. Si l'anglais n'était pas enseigné à l'école, j'essaierais d'apprendre l'anglais dans la vie de tous les jours en lisant des journaux et des livres anglais, en essayant de le parler chaque fois que c'est possible.

- Toujours ()
- Souvent ()
- Parfois ()
- Rarement ()
- Jamais ()

7. Lorsqu'il s'agit des devoirs d'anglais, je fais un effort pour les faire.

- Toujours ()
- Souvent ()
- Parfois ()
- Rarement ()
- Jamais ()

8. S'il avait des familles anglophones dans mon entourage, je parlerais avec ces personnes.

- Toujours ()
- Souvent ()
- Parfois ()
- Rarement ()
- Jamais ()

9. S'il y avait un club d'anglais à l'école, je participerais à ce club.

- Toujours ()
- Souvent ()
- Parfois ()
- Rarement ()
- Jamais ()

10. Quand je ne comprends pas ce que mon professeur dit en anglais, je lui demande de m'aider.

- Toujours ()
- Souvent ()
- Parfois ()
- Rarement ()
- Jamais ()

11. Si j'avais l'occasion de parler anglais à l'extérieur de l'école, je parlerais.

- Toujours ()
- Souvent ()
- Parfois ()
- Rarement ()
- Jamais ()

Coche une seule réponse.

12. J'apprends l'anglais parce que:

- Je pense que l'anglais m'aidera à comprendre les gens qui parlent cette langue et à comprendre leur culture. ()
- Je pense que ce sera utile pour me trouver un travail plus tard. ()
- La connaissance de deux langues voudra dire que j'ai une bonne instruction. ()
- Cela me permettra de rencontrer et de converser avec plus de gens différents. ()
- Je n'ai pas de raison spéciale. ()

13. Pendant les cours d'anglais, j'aimerais que l'on parle anglais seulement.

- Toujours ()
- Souvent ()
- Parfois ()
- Rarement ()
- Jamais ()

14. Si j'avais le choix (ou non) de prendre le cours d'anglais:

- Je ne sais pas si je le prendrais ou non ()
- Je ne le prendrais pas ()
- Je le prendrais sûrement ()
- J'abandonnerais ()

D'après toi, comment les personnes suivantes **considèrent-elles d'habitude le fait de parler anglais?**

Encerle le chiffre correspondant de l'échelle.

	1	2	3	4	5
	Pas du tout important	Pas tellement important	Ni l'un ni l'autre	Assez important	Très important
15. Ton père.	1	2	3	4	5
16. Ta mère.	1	2	3	4	5
17. Tes amis(es).	1	2	3	4	5
18. Ton enseignant(e).	1	2	3	4	5
19. Toi-même.	1	2	3	4	5
20. Les gens en général.	1	2	3	4	5

Code: _____

A.5 (Questionnaire: Partie 5)

Le but de cette partie du questionnaire est de déterminer tes idées et tes impressions sur un certain nombre de choses telles que ton cours d'anglais, ton professeur d'anglais. Nous appelons ces choses des concepts. En répondant à cette section, tu auras à évaluer un certain nombre de ces concepts en utilisant des échelles. Au haut de chacune des pages qui suivent, tu liras un de ces concepts et tu trouveras un certain nombre d'échelles. Tu dois évaluer dans l'ordre chaque concept à l'aide de ces échelles. Voici des instructions sur la façon d'utiliser les échelles.

Tu dois indiquer **TA** réponse en **encerclant un** chiffre de 1 à 7.

Si tu devais évaluer le concept serpent par exemple, ton évaluation pourrait ressembler à ce qui suit:

	<u>SERPENT</u>							
	1	2	3	4	5	6	7	
	Très	Assez	Un peu	Tous les deux	Un peu	Assez	Très	
Dangereux	1	2	3	4	5	6	7	Inoffensif
Amical	1	2	3	4	5	6	7	Hostile
Beau	1	2	3	4	5	6	7	Laid
Rapide	1	2	3	4	5	6	7	Lent
Épouvantable	1	2	3	4	5	6	7	Attachant
Attirant	1	2	3	4	5	6	7	Répugnant
Utile	1	2	3	4	5	6	7	Inutile

Dans cet exemple, on perçoit le serpent très dangereux, très hostile, assez laid, assez rapide, un peu épouvantable, un peu répugnant et ni utile ni inutile. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous voulons que tu indiques tes propres idées et impressions. Si tu as des questions, n'hésite pas à les formuler. En répondant à cette partie du questionnaire, va rapidement, sans t'arrêter pour penser à chacune des échelles. Nous sommes intéressée à connaître **TON** impression.

1	2	3	4	5	6	7
Très	Assez	Un peu	Tous les deux	Un peu	Assez	Très

MON COURS D'ANGLAIS EST:

Désagréable	1	2	3	4	5	6	7	Agréable
Mauvais	1	2	3	4	5	6	7	Bon
Insatisfaisant	1	2	3	4	5	6	7	Satisfaisant
Simple	1	2	3	4	5	6	7	Compliqué
Facile	1	2	3	4	5	6	7	Difficile
Inutile	1	2	3	4	5	6	7	Utile
Intéressant	1	2	3	4	5	6	7	Endormant

MON PROFESSEUR D'ANGLAIS

Antipathique	1	2	3	4	5	6	7	Amical
Mauvais	1	2	3	4	5	6	7	Bon
Impatient	1	2	3	4	5	6	7	Patient
Incapable de parler anglais	1	2	3	4	5	6	7	Capable de parler anglais
Ennuyant	1	2	3	4	5	6	7	Intéressant

Code: _____

A.6 (Questionnaire: Partie 6)

Le but de cette partie est de connaître ce que tu penses de tes habiletés en anglais jusqu'à maintenant. Tu dois **encercler** le chiffre qui correspond le mieux à ce que **TU** penses.

Voici un exemple: je suis capable de parler en espagnol.

1	2	3	4	5	6	7
Incapable	Très peu capable	Peu capable	Moyennement capable	Assez capable	Très capable	Parfaitement capable
1	2	3	4	5	6	7

Si tu penses que tu es **peu capable** de parler espagnol, tu dois **encercler** le chiffre 3.

Mais, si tu penses que tu es capable de parler **assez bien** en espagnol, tu dois indiquer **TA** réponse en **encerclant** le chiffre 5 et si par contre tu penses que tu es **moyennement** capable de parler en espagnol, tu dois **encercler** le chiffre 4.

Tu peux donc indiquer **TA** réponse en **encerclant** un chiffre de 1 à 7 selon ce que **TU** penses de tes habiletés en anglais.

1. Je suis capable de lire des courts textes où il est question d'intérêts, d'attitudes ou de sentiments.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. Je suis capable d'écrire une fiche de renseignements personnels.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

1	2	3	4	5	6	7
Incapable	Très peu capable	Peu capable	Moyennement capable	Assez capable	Très capable	Parfaitement capable
3. Je suis capable de donner des renseignements personnels (exemples: nom, âge, adresse, activités favorites, grandeur).						
1	2	3	4	5	6	7
4. Je suis capable de lire des annonces d'articles à vendre ou à échanger.						
1	2	3	4	5	6	7
5. Je suis capable de participer à des échanges de propos concernant une personne (exemples: nom, âge, adresse, activités favorites).						
1	2	3	4	5	6	7
6. Je suis capable de comprendre des bulletins de nouvelles sportives, des annonces d'activités et des avertissements à la radio ou à la télévision.						
1	2	3	4	5	6	7
7. Je suis capable d'écrire des bons de commande (écrire le nom de l'article, la couleur, la taille, le prix et la quantité).						
1	2	3	4	5	6	7
8. Je suis capable d'écrire une carte de souhaits.						
1	2	3	4	5	6	7
9. Je suis capable de participer à des échanges de propos portant sur des intérêts (par exemples sur un sport ou un programme de télé).						
1	2	3	4	5	6	7

MERCI DE TA COLLABORATION

ANNEXE B

CONSIGNES D'AMINISTRATION DU QUESTIONNAIRE

B. Instructions générales	172
-------------------------------------	-----

CONSIGNES D'ADMINISTRATION DU QUESTIONNAIRE

Les directives sont expliquées aux élèves de chaque groupe avant l'administration du questionnaire.

Instructions générales

- Ce questionnaire fait partie d'un projet de recherche, traitant de l'apprentissage de l'anglais en première secondaire. Il ne s'agit pas du tout d'un examen.
- Utilise un crayon plomb.
- Inscris ton nom sur la page couverture. Il est important que tu saches que chaque questionnaire est numéroté pour respecter l'anonymat.
- Il est important que tu répondes à toutes les questions avec précision et franchise.
- Donne toujours une seule réponse pour chaque question.
- Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, ce qui compte c'est ton opinion.
- Si tu ne comprends pas une question, lève la main et on t'aidera.
- Nous répondons au questionnaire ensemble, alors si tu veux bien ne pas tourner les pages avant qu'on te le dise.

En général, la passation du questionnaire s'est bien déroulée dans chacun des groupes.

ANNEXE C

HORAIRE DE PASSATION DU QUESTIONNAIRE

HORAIRE

Le pré-test a d'abord été administré le 26 novembre 1996 dans un local de la bibliothèque de l'école La Source. Trois élèves étaient présents. Ces élèves ont répondu au questionnaire à l'intérieur d'une période de 30 minutes soit de 14:45 à 15:15.

Nous avons par la suite, apporter des correctifs au niveau de la structure des items de la Partie 3, Questions 14 et 16 et nous avons également rectifier le choix des adjectifs de la Partie 5.

Enfin, les quatre groupes ont tous répondu au questionnaire en décembre 1996. La passation du questionnaire s'est échelonnée sur trois jours. Nous présentons ci-dessous l'horaire de passation.

Horaire 1996

Groupes	Jour/date	Heure	Durée
Groupe A	Mercredi, 4 décembre	09:25 - 09:50	25 minutes
Groupe B	Mercredi, 4 décembre	11:20 - 11:45	25 minutes
Groupe C	Jeudi, 5 décembre	15:05 - 15:40	35 minutes
Groupe D	Vendredi, 6 décembre	09:20 - 09:55	35 minutes

ANNEXE D

ANALYSES DESCRIPTIVES DE FRÉQUENCES DES ITEMS DU QUESTIONNAIRE

D.1 Analyses descriptives de fréquences des items de la Partie 1 du Questionnaire	176
D.2 Analyses descriptives de fréquences des items de la Partie 2 du Questionnaire	180
D.3 Analyses descriptives de fréquences des items de la Partie 3 du Questionnaire	187
D.4 Analyses descriptives de fréquences des items de la Partie 4 du Questionnaire	199
D.5 Analyses descriptives de fréquences des items de la Partie 5 du Questionnaire	205
D.6 Analyses descriptives de fréquences des items de la Partie 6 du Questionnaire	210

D.1 Analyses descriptives de fréquences des items de la Partie 1 du Questionnaire

Statistics

	N		Mean	Median	Std. Deviation
	Valid	Missing			
P1Q02	82	0	2,085	2,000	,689
P1Q03	81	1	7,111	7,000	3,496
P1Q04	82	0	2,024	2,000	,702
P1Q05	82	0	1,537	2,000	,502
P1Q06	82	0	1,390	1,000	,491
P1Q07	82	0	9,817	11,000	2,998
P1Q08	82	0	1,012	1,000	,110
P1Q09	82	0	2,061	2,000	,775
P1Q10	81	1	1,173	1,000	,628
P1Q11	80	2	1,638	2,000	,484
P1Q12	81	1	1,790	2,000	,410
P1Q13	80	2	1,288	1,000	,455
P1Q14	82	0	1,024	1,000	,155
P1Q15	82	0	2,146	2,000	,448

P1Q02

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,0	14	17,1	17,1	17,1
2,0	49	59,8	59,8	76,8
3,0	17	20,7	20,7	97,6
4,0	2	2,4	2,4	100,0
Total	82	100,0	100,0	
Total	82	100,0		

P1Q03

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,0	7	8,5	8,6	8,6
2,0	1	1,2	1,2	9,9
3,0	8	9,8	9,9	19,8
4,0	5	6,1	6,2	25,9
5,0	9	11,0	11,1	37,0
6,0	5	6,1	6,2	43,2
7,0	7	8,5	8,6	51,9
8,0	6	7,3	7,4	59,3
9,0	7	8,5	8,6	67,9
10,0	10	12,2	12,3	80,2
11,0	4	4,9	4,9	85,2
12,0	12	14,6	14,8	100,0
Total	81	98,8	100,0	
Missing -9,0	1	1,2		
Total	1	1,2		
Total	82	100,0		

P1Q04

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,0	16	19,5	19,5	19,5
2,0	51	62,2	62,2	81,7
3,0	12	14,6	14,6	96,3
4,0	3	3,7	3,7	100,0
Total	82	100,0	100,0	
Total	82	100,0		

P1Q05

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,0	38	46,3	46,3	46,3
2,0	44	53,7	53,7	100,0
Total	82	100,0	100,0	
Total	82	100,0		

P1Q06

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,0	50	61,0	61,0	61,0
2,0	32	39,0	39,0	100,0
Total	82	100,0	100,0	
Total	82	100,0		

P1Q07

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2,0	2	2,4	2,4	2,4
3,0	1	1,2	1,2	3,7
4,0	2	2,4	2,4	6,1
5,0	1	1,2	1,2	7,3
6,0	9	11,0	11,0	18,3
7,0	5	6,1	6,1	24,4
8,0	2	2,4	2,4	26,8
9,0	5	6,1	6,1	32,9
10,0	8	9,8	9,8	42,7
11,0	34	41,5	41,5	84,1
12,0	2	2,4	2,4	86,6
13,0	4	4,9	4,9	91,5
14,0	1	1,2	1,2	92,7
15,0	5	6,1	6,1	98,8
16,0	1	1,2	1,2	100,0
Total	82	100,0	100,0	
Total	82	100,0		

P1Q08

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	81	98,8	98,8	98,8
	2,0	1	1,2	1,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P1Q09

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	16	19,5	19,5	19,5
	2,0	50	61,0	61,0	80,5
	3,0	12	14,6	14,6	95,1
	4,0	3	3,7	3,7	98,8
	5,0	1	1,2	1,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P1Q10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	75	91,5	92,6	92,6
	3,0	4	4,9	4,9	97,5
	4,0	2	2,4	2,5	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P1Q11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	29	35,4	36,3	36,3
	2,0	51	62,2	63,8	100,0
	Total	80	97,6	100,0	
Missing	-9,0	2	2,4		
	Total	2	2,4		
Total		82	100,0		

P1Q12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	17	20,7	21,0	21,0
	2,0	64	78,0	79,0	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P1Q13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	57	69,5	71,3	71,3
	2,0	23	28,0	28,8	100,0
	Total	80	97,6	100,0	
Missing	-9,0	2	2,4		
	Total	2	2,4		
Total		82	100,0		

P1Q14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	80	97,6	97,6	97,6
	2,0	2	2,4	2,4	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P1Q15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	2	2,4	2,4	2,4
	2,0	67	81,7	81,7	84,1
	3,0	12	14,6	14,6	98,8
	4,0	1	1,2	1,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

D.2 Analyses descriptives de fréquences des items de la Partie 2 du Questionnaire

Statistics

	N		Mean	Median	Std. Deviation
	Valid	Missing			
P2Q01	82	0	1,268	1,000	,446
P2Q02	82	0	2,183	2,000	,918
P2Q03	82	0	2,256	2,000	,783
P2Q04	82	0	1,049	1,000	,217
P2Q05	82	0	1,415	1,000	,628
P2Q06	82	0	3,012	3,000	,711
P2Q07	82	0	2,390	2,000	,857
P2Q08	82	0	1,451	1,000	,723
P2Q09	82	0	1,402	1,000	,493
P2Q10	54	28	2,389	2,000	,627
P2Q11	82	0	1,122	1,000	,329
P2Q12	82	0	2,329	2,000	1,031
P2Q13-8	81	1	1,864	2,000	,345
P2Q13-6	81	1	1,914	2,000	,283
P2Q13-5	82	0	1,585	2,000	,496
P2Q13-7	82	0	1,610	2,000	,491
P2Q13-4	82	0	1,122	1,000	,329
P2Q13-2	82	0	1,037	1,000	,189
P2Q13-1	82	0	1,000		,000
P2Q13-3	82	0	1,073	1,000	,262
P2Q14	81	1	1,667	2,000	,474
P2Q15	43	39	3,256	4,000	,875
P2Q16	82	0	1,500	1,500	,503
P2Q17	82	0	1,646	2,000	,481
P2Q18	47	35	4,532	5,000	,776
P2Q19	67	15	3,299	3,000	1,360
P2Q20	66	16	1,591	2,000	,495
P2Q21	41	41	3,049	3,000	1,482

P2Q01

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,0	60	73,2	73,2	73,2
2,0	22	26,8	26,8	100,0
Total	82	100,0	100,0	
Total	82	100,0		

P2Q02

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,0	24	29,3	29,3	29,3
2,0	23	28,0	28,0	57,3
3,0	31	37,8	37,8	95,1
4,0	4	4,9	4,9	100,0
Total	82	100,0	100,0	
Total	82	100,0		

P2Q03

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	15	18,3	18,3	18,3
	2,0	33	40,2	40,2	58,5
	3,0	32	39,0	39,0	97,6
	4,0	2	2,4	2,4	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P2Q04

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	78	95,1	95,1	95,1
	2,0	4	4,9	4,9	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P2Q05

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	53	64,6	64,6	64,6
	2,0	25	30,5	30,5	95,1
	3,0	3	3,7	3,7	98,8
	4,0	1	1,2	1,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P2Q06

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	2	2,4	2,4	2,4
	2,0	14	17,1	17,1	19,5
	3,0	47	57,3	57,3	76,8
	4,0	19	23,2	23,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P2Q07

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	14	17,1	17,1	17,1
	2,0	28	34,1	34,1	51,2
	3,0	34	41,5	41,5	92,7
	4,0	6	7,3	7,3	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P2Q08

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	54	65,9	65,9	65,9
	2,0	21	25,6	25,6	91,5
	3,0	5	6,1	6,1	97,6
	4,0	2	2,4	2,4	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P2Q09

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	49	59,8	59,8	59,8
	2,0	33	40,2	40,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P2Q10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	4	4,9	7,4	7,4
	2,0	25	30,5	46,3	53,7
	3,0	25	30,5	46,3	100,0
	Total	54	65,9	100,0	
Missing	-9,0	28	34,1		
	Total	28	34,1		
Total		82	100,0		

P2Q11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	72	87,8	87,8	87,8
	2,0	10	12,2	12,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P2Q12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	19	23,2	23,2	23,2
	2,0	32	39,0	39,0	62,2
	3,0	16	19,5	19,5	81,7
	4,0	15	18,3	18,3	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P2Q13-8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	11	13,4	13,6	13,6
	2,0	70	85,4	86,4	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P2Q13-6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	7	8,5	8,6	8,6
	2,0	74	90,2	91,4	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P2Q13-5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	34	41,5	41,5	41,5
	2,0	48	58,5	58,5	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P2Q13-7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	32	39,0	39,0	39,0
	2,0	50	61,0	61,0	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P2Q13-4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	72	87,8	87,8	87,8
	2,0	10	12,2	12,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P2Q13-2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	79	96,3	96,3	96,3
	2,0	3	3,7	3,7	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P2Q13-1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	82	100,0	100,0	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P2Q13-3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	76	92,7	92,7	92,7
	2,0	6	7,3	7,3	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P2Q14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	27	32,9	33,3	33,3
	2,0	54	65,9	66,7	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P2Q15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	1	1,2	2,3	2,3
	2,0	9	11,0	20,9	23,3
	3,0	11	13,4	25,6	48,8
	4,0	22	26,8	51,2	100,0
	Total	43	52,4	100,0	
Missing	-9,0	39	47,6		
	Total	39	47,6		
Total		82	100,0		

P2Q16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	41	50,0	50,0	50,0
	2,0	41	50,0	50,0	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P2Q17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	29	35,4	35,4	35,4
	2,0	53	64,6	64,6	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P2Q18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3,0	8	9,8	17,0	17,0
	4,0	6	7,3	12,8	29,8
	5,0	33	40,2	70,2	100,0
	Total	47	57,3	100,0	
Missing	-9,0	35	42,7		
	Total	35	42,7		
Total		82	100,0		

P2Q19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	10	12,2	14,9	14,9
	2,0	7	8,5	10,4	25,4
	3,0	20	24,4	29,9	55,2
	4,0	13	15,9	19,4	74,6
	5,0	17	20,7	25,4	100,0
	Total	67	81,7	100,0	
Missing	-9,0	15	18,3		
	Total	15	18,3		
Total		82	100,0		

P2Q20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	27	32,9	40,9	40,9
	2,0	39	47,6	59,1	100,0
	Total	66	80,5	100,0	
Missing	-9,0	16	19,5		
	Total	16	19,5		
Total		82	100,0		

P2Q21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	8	9,8	19,5	19,5
	2,0	9	11,0	22,0	41,5
	3,0	7	8,5	17,1	58,5
	4,0	7	8,5	17,1	75,6
	5,0	10	12,2	24,4	100,0
	Total		41	50,0	100,0
Missing	-9,0	41	50,0		
	Total	41	50,0		
Total		82	100,0		

D.3 Analyses descriptives de fréquences des items de la Partie 3 du Questionnaire

Statistics

	N		Mean	Median	Std. Deviation
	Valid	Missing			
P3Q04	82	0	3,878	4,000	1,059
P3Q01	82	0	3,232	3,000	1,270
P3Q02	82	0	2,963	3,000	1,309
P3Q03	82	0	4,134	4,000	1,120
P3Q05	82	0	1,890	1,000	1,176
P3Q06	81	1	2,284	2,000	1,287
P3Q07	82	0	3,012	3,000	1,338
P3Q08	81	1	3,901	4,000	1,231
P3Q09	81	1	3,185	3,000	1,324
P3Q10	81	1	2,654	2,000	1,334
P3Q11	82	0	3,720	4,000	1,289
P3Q12	81	1	3,704	4,000	1,259
P3Q13	82	0	3,573	4,000	1,306
P3Q14	82	0	2,549	2,000	1,398
P3Q15	82	0	2,159	2,000	1,170
P3Q16	82	0	3,512	4,000	1,103
P3Q17	81	1	3,099	3,000	1,179
P3Q18	82	0	3,195	3,000	1,201
P3Q19	82	0	2,451	2,000	1,297
P3Q20	82	0	2,988	3,000	1,291
P3Q21	82	0	4,195	5,000	1,271
P3Q22	82	0	4,061	5,000	1,280
P3Q23	82	0	3,329	4,000	1,296
P3Q24	81	1	3,346	3,000	1,380
P3Q25	82	0	3,012	3,000	1,410
P3Q26	82	0	2,171	2,000	1,225
P3Q27	82	0	2,646	2,000	1,435
P3Q28	82	0	2,573	2,000	1,352
P3Q29	82	0	3,500	4,000	1,372
P3Q30	81	1	1,815	1,000	1,163
P3Q31	82	0	1,622	1,000	1,050
P3Q32	82	0	4,049	4,000	1,053
P3Q33	82	0	3,951	4,000	1,029
P3Q34	82	0	4,012	4,000	1,128
P3Q35	79	3	1,646	1,000	1,050
P3Q36	81	1	2,370	2,000	1,382
P3Q37	80	2	3,213	3,000	1,260
P3Q38	81	1	2,802	3,000	1,487
P3Q39	82	0	3,207	3,000	1,403
P3Q40	81	1	2,765	3,000	1,372
P3Q41	80	2	3,238	3,000	1,295
P3Q42	82	0	2,707	3,000	1,461
P3Q43	82	0	2,512	2,000	1,317
P3Q44	82	0	3,305	3,000	1,321

P3Q04

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	4	4,9	4,9	4,9
	2,0	4	4,9	4,9	9,8
	3,0	15	18,3	18,3	28,0
	4,0	34	41,5	41,5	69,5
	5,0	25	30,5	30,5	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q01

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	12	14,6	14,6	14,6
	2,0	9	11,0	11,0	25,6
	3,0	22	26,8	26,8	52,4
	4,0	26	31,7	31,7	84,1
	5,0	13	15,9	15,9	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q02

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	16	19,5	19,5	19,5
	2,0	13	15,9	15,9	35,4
	3,0	21	25,6	25,6	61,0
	4,0	22	26,8	26,8	87,8
	5,0	10	12,2	12,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q03

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	5	6,1	6,1	6,1
	2,0	2	2,4	2,4	8,5
	3,0	9	11,0	11,0	19,5
	4,0	28	34,1	34,1	53,7
	5,0	37	45,1	45,1	98,8
	6,0	1	1,2	1,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q05

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	42	51,2	51,2	51,2
	2,0	21	25,6	25,6	76,8
	3,0	10	12,2	12,2	89,0
	4,0	4	4,9	4,9	93,9
	5,0	5	6,1	6,1	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q06

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	28	34,1	34,6	34,6
	2,0	25	30,5	30,9	65,4
	3,0	12	14,6	14,8	80,2
	4,0	9	11,0	11,1	91,4
	5,0	7	8,5	8,6	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P3Q07

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	14	17,1	17,1	17,1
	2,0	16	19,5	19,5	36,6
	3,0	21	25,6	25,6	62,2
	4,0	17	20,7	20,7	82,9
	5,0	14	17,1	17,1	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q08

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	5	6,1	6,2	6,2
	2,0	7	8,5	8,6	14,8
	3,0	14	17,1	17,3	32,1
	4,0	20	24,4	24,7	56,8
	5,0	35	42,7	43,2	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P3Q09

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	13	15,9	16,0	16,0
	2,0	12	14,6	14,8	30,9
	3,0	16	19,5	19,8	50,6
	4,0	27	32,9	33,3	84,0
	5,0	13	15,9	16,0	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P3Q10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	18	22,0	22,2	22,2
	2,0	24	29,3	29,6	51,9
	3,0	19	23,2	23,5	75,3
	4,0	8	9,8	9,9	85,2
	5,0	12	14,6	14,8	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P3Q11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	8	9,8	9,8	9,8
	2,0	4	4,9	4,9	14,6
	3,0	22	26,8	26,8	41,5
	4,0	17	20,7	20,7	62,2
	5,0	31	37,8	37,8	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	8	9,8	9,9	9,9
	2,0	4	4,9	4,9	14,8
	3,0	19	23,2	23,5	38,3
	4,0	23	28,0	28,4	66,7
	5,0	27	32,9	33,3	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P3Q13

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,0	9	11,0	11,0	11,0
2,0	9	11,0	11,0	22,0
3,0	13	15,9	15,9	37,8
4,0	28	34,1	34,1	72,0
5,0	23	28,0	28,0	100,0
Total	82	100,0	100,0	
Total	82	100,0		

P3Q14

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,0	25	30,5	30,5	30,5
2,0	20	24,4	24,4	54,9
3,0	15	18,3	18,3	73,2
4,0	11	13,4	13,4	86,6
5,0	11	13,4	13,4	100,0
Total	82	100,0	100,0	
Total	82	100,0		

P3Q15

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,0	26	31,7	31,7	31,7
2,0	35	42,7	42,7	74,4
3,0	9	11,0	11,0	85,4
4,0	6	7,3	7,3	92,7
5,0	6	7,3	7,3	100,0
Total	82	100,0	100,0	
Total	82	100,0		

P3Q16

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,0	4	4,9	4,9	4,9
2,0	11	13,4	13,4	18,3
3,0	22	26,8	26,8	45,1
4,0	29	35,4	35,4	80,5
5,0	16	19,5	19,5	100,0
Total	82	100,0	100,0	
Total	82	100,0		

P3Q17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	11	13,4	13,6	13,6
	2,0	9	11,0	11,1	24,7
	3,0	32	39,0	39,5	64,2
	4,0	19	23,2	23,5	87,7
	5,0	10	12,2	12,3	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P3Q18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	9	11,0	11,0	11,0
	2,0	12	14,6	14,6	25,6
	3,0	28	34,1	34,1	59,8
	4,0	20	24,4	24,4	84,1
	5,0	13	15,9	15,9	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	25	30,5	30,5	30,5
	2,0	20	24,4	24,4	54,9
	3,0	20	24,4	24,4	79,3
	4,0	9	11,0	11,0	90,2
	5,0	8	9,8	9,8	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	15	18,3	18,3	18,3
	2,0	12	14,6	14,6	32,9
	3,0	25	30,5	30,5	63,4
	4,0	19	23,2	23,2	86,6
	5,0	11	13,4	13,4	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	8	9,8	9,8	9,8
	2,0	3	3,7	3,7	13,4
	3,0	2	2,4	2,4	15,9
	4,0	21	25,6	25,6	41,5
	5,0	48	58,5	58,5	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	8	9,8	9,8	9,8
	2,0	2	2,4	2,4	12,2
	3,0	10	12,2	12,2	24,4
	4,0	19	23,2	23,2	47,6
	5,0	43	52,4	52,4	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q23

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	9	11,0	11,0	11,0
	2,0	15	18,3	18,3	29,3
	3,0	15	18,3	18,3	47,6
	4,0	26	31,7	31,7	79,3
	5,0	17	20,7	20,7	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q24

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	12	14,6	14,8	14,8
	2,0	9	11,0	11,1	25,9
	3,0	21	25,6	25,9	51,9
	4,0	17	20,7	21,0	72,8
	5,0	22	26,8	27,2	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P3Q25

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	13	15,9	15,9	15,9
	2,0	24	29,3	29,3	45,1
	3,0	11	13,4	13,4	58,5
	4,0	17	20,7	20,7	79,3
	5,0	17	20,7	20,7	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	31	37,8	37,8	37,8
	2,0	25	30,5	30,5	68,3
	3,0	12	14,6	14,6	82,9
	4,0	9	11,0	11,0	93,9
	5,0	5	6,1	6,1	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	22	26,8	26,8	26,8
	2,0	22	26,8	26,8	53,7
	3,0	16	19,5	19,5	73,2
	4,0	7	8,5	8,5	81,7
	5,0	15	18,3	18,3	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q28

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	22	26,8	26,8	26,8
	2,0	22	26,8	26,8	53,7
	3,0	18	22,0	22,0	75,6
	4,0	9	11,0	11,0	86,6
	5,0	11	13,4	13,4	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q29

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	9	11,0	11,0	11,0
	2,0	12	14,6	14,6	25,6
	3,0	17	20,7	20,7	46,3
	4,0	17	20,7	20,7	67,1
	5,0	27	32,9	32,9	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q30

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	48	58,5	59,3	59,3
	2,0	13	15,9	16,0	75,3
	3,0	9	11,0	11,1	86,4
	4,0	9	11,0	11,1	97,5
	5,0	2	2,4	2,5	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P3Q31

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	52	63,4	63,4	63,4
	2,0	19	23,2	23,2	86,6
	3,0	5	6,1	6,1	92,7
	4,0	2	2,4	2,4	95,1
	5,0	4	4,9	4,9	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q32

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	2	2,4	2,4	2,4
	2,0	4	4,9	4,9	7,3
	3,0	19	23,2	23,2	30,5
	4,0	20	24,4	24,4	54,9
	5,0	37	45,1	45,1	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q33

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	2	2,4	2,4	2,4
	2,0	6	7,3	7,3	9,8
	3,0	15	18,3	18,3	28,0
	4,0	30	36,6	36,6	64,6
	5,0	29	35,4	35,4	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q34

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	3	3,7	3,7	3,7
	2,0	6	7,3	7,3	11,0
	3,0	15	18,3	18,3	29,3
	4,0	21	25,6	25,6	54,9
	5,0	37	45,1	45,1	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q35

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	49	59,8	62,0	62,0
	2,0	18	22,0	22,8	84,8
	3,0	7	8,5	8,9	93,7
	4,0	1	1,2	1,3	94,9
	5,0	4	4,9	5,1	100,0
		Total	79	96,3	100,0
Missing	-9,0	3	3,7		
	Total	3	3,7		
Total		82	100,0		

P3Q36

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	31	37,8	38,3	38,3
	2,0	17	20,7	21,0	59,3
	3,0	13	15,9	16,0	75,3
	4,0	12	14,6	14,8	90,1
	5,0	8	9,8	9,9	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P3Q37

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	9	11,0	11,3	11,3
	2,0	14	17,1	17,5	28,8
	3,0	23	28,0	28,8	57,5
	4,0	19	23,2	23,8	81,3
	5,0	15	18,3	18,8	100,0
	Total	80	97,6	100,0	
Missing	-9,0	2	2,4		
	Total	2	2,4		
Total		82	100,0		

P3Q38

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	23	28,0	28,4	28,4
	2,0	13	15,9	16,0	44,4
	3,0	18	22,0	22,2	66,7
	4,0	11	13,4	13,6	80,2
	5,0	16	19,5	19,8	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P3Q39

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	13	15,9	15,9	15,9
	2,0	13	15,9	15,9	31,7
	3,0	21	25,6	25,6	57,3
	4,0	14	17,1	17,1	74,4
	5,0	21	25,6	25,6	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q40

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	20	24,4	24,7	24,7
	2,0	17	20,7	21,0	45,7
	3,0	16	19,5	19,8	65,4
	4,0	18	22,0	22,2	87,7
	5,0	10	12,2	12,3	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P3Q41

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	11	13,4	13,8	13,8
	2,0	12	14,6	15,0	28,8
	3,0	18	22,0	22,5	51,3
	4,0	25	30,5	31,3	82,5
	5,0	14	17,1	17,5	100,0
	Total	80	97,6	100,0	
Missing	-9,0	2	2,4		
	Total	2	2,4		
Total		82	100,0		

P3Q42

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	25	30,5	30,5	30,5
	2,0	15	18,3	18,3	48,8
	3,0	13	15,9	15,9	64,6
	4,0	17	20,7	20,7	85,4
	5,0	12	14,6	14,6	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q43

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	23	28,0	28,0	28,0
	2,0	22	26,8	26,8	54,9
	3,0	18	22,0	22,0	76,8
	4,0	10	12,2	12,2	89,0
	5,0	9	11,0	11,0	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P3Q44

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	9	11,0	11,0	11,0
	2,0	15	18,3	18,3	29,3
	3,0	20	24,4	24,4	53,7
	4,0	18	22,0	22,0	75,6
	5,0	20	24,4	24,4	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

D.4 Analyses descriptives de fréquences des items de la Partie 4 du Questionnaire

Statistics

	N		Mean	Median	Std. Deviation
	Valid	Missing			
P4Q01	82	0	3,049	3,000	1,041
P4Q02	82	0	3,073	3,000	1,016
P4Q03	81	1	3,284	3,000	1,247
P4Q04	81	1	2,210	2,000	1,191
P4Q05	81	1	2,407	2,000	1,022
P4Q06	82	0	3,305	3,000	1,403
P4Q07	82	0	2,293	2,000	1,105
P4Q08	82	0	2,610	2,000	1,255
P4Q09	82	0	3,866	4,000	1,205
P4Q10	82	0	2,427	2,000	1,043
P4Q11	81	1	3,000	3,000	1,294
P4Q12	80	2	2,738	2,000	1,412
P4Q13	82	0	3,488	3,000	1,240
P4Q14	82	0	2,476	3,000	1,033
P4Q15	82	0	4,049	4,000	1,164
P4Q16	82	0	4,000	4,000	1,089
P4Q17	80	2	2,500	3,000	1,158
P4Q18	81	1	4,926	5,000	,307
P4Q19	81	1	3,593	4,000	1,340
P4Q20	82	0	3,793	4,000	,828

P4Q01

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,0	1	1,2	1,2	1,2
2,0	26	31,7	31,7	32,9
3,0	36	43,9	43,9	76,8
4,0	6	7,3	7,3	84,1
5,0	13	15,9	15,9	100,0
Total	82	100,0	100,0	
Total	82	100,0		

P4Q02

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,0	3	3,7	3,7	3,7
2,0	22	26,8	26,8	30,5
3,0	31	37,8	37,8	68,3
4,0	18	22,0	22,0	90,2
5,0	8	9,8	9,8	100,0
Total	82	100,0	100,0	
Total	82	100,0		

P4Q03

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	7	8,5	8,6	8,6
	2,0	15	18,3	18,5	27,2
	3,0	25	30,5	30,9	58,0
	4,0	16	19,5	19,8	77,8
	5,0	18	22,0	22,2	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P4Q04

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	28	34,1	34,6	34,6
	2,0	26	31,7	32,1	66,7
	3,0	13	15,9	16,0	82,7
	4,0	10	12,2	12,3	95,1
	5,0	4	4,9	4,9	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P4Q05

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	19	23,2	23,5	23,5
	2,0	22	26,8	27,2	50,6
	3,0	29	35,4	35,8	86,4
	4,0	10	12,2	12,3	98,8
	5,0	1	1,2	1,2	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P4Q06

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	12	14,6	14,6	14,6
	2,0	12	14,6	14,6	29,3
	3,0	20	24,4	24,4	53,7
	4,0	15	18,3	18,3	72,0
	5,0	23	28,0	28,0	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P4Q07

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	23	28,0	28,0	28,0
	2,0	25	30,5	30,5	58,5
	3,0	26	31,7	31,7	90,2
	4,0	3	3,7	3,7	93,9
	5,0	5	6,1	6,1	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P4Q08

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	16	19,5	19,5	19,5
	2,0	28	34,1	34,1	53,7
	3,0	20	24,4	24,4	78,0
	4,0	8	9,8	9,8	87,8
	5,0	10	12,2	12,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P4Q09

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	3	3,7	3,7	3,7
	2,0	10	12,2	12,2	15,9
	3,0	17	20,7	20,7	36,6
	4,0	17	20,7	20,7	57,3
	5,0	35	42,7	42,7	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P4Q10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	16	19,5	19,5	19,5
	2,0	30	36,6	36,6	56,1
	3,0	24	29,3	29,3	85,4
	4,0	9	11,0	11,0	96,3
	5,0	3	3,7	3,7	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P4Q11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	10	12,2	12,3	12,3
	2,0	22	26,8	27,2	39,5
	3,0	22	26,8	27,2	66,7
	4,0	12	14,6	14,8	81,5
	5,0	15	18,3	18,5	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
Total	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P4Q12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	10	12,2	12,5	12,5
	2,0	44	53,7	55,0	67,5
	3,0	1	1,2	1,3	68,8
	4,0	7	8,5	8,8	77,5
	5,0	18	22,0	22,5	100,0
	Total	80	97,6	100,0	
Missing	-9,0	2	2,4		
Total	Total	2	2,4		
Total		82	100,0		

P4Q13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	6	7,3	7,3	7,3
	2,0	10	12,2	12,2	19,5
	3,0	28	34,1	34,1	53,7
	4,0	14	17,1	17,1	70,7
	5,0	24	29,3	29,3	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total	Total	82	100,0		

P4Q14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	21	25,6	25,6	25,6
	2,0	12	14,6	14,6	40,2
	3,0	39	47,6	47,6	87,8
	4,0	9	11,0	11,0	98,8
	5,0	1	1,2	1,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total	Total	82	100,0		

P4Q15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	3	3,7	3,7	3,7
	2,0	9	11,0	11,0	14,6
	3,0	8	9,8	9,8	24,4
	4,0	23	28,0	28,0	52,4
	5,0	39	47,6	47,6	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P4Q16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	2	2,4	2,4	2,4
	2,0	9	11,0	11,0	13,4
	3,0	9	11,0	11,0	24,4
	4,0	29	35,4	35,4	59,8
	5,0	33	40,2	40,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P4Q17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	22	26,8	27,5	27,5
	2,0	15	18,3	18,8	46,3
	3,0	26	31,7	32,5	78,8
	4,0	15	18,3	18,8	97,5
	5,0	2	2,4	2,5	100,0
	Total	80	97,6	100,0	
Missing	-9,0	2	2,4		
	Total	2	2,4		
Total		82	100,0		

P4Q18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3,0	1	1,2	1,2	1,2
	4,0	4	4,9	4,9	6,2
	5,0	76	92,7	93,8	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P4Q19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	11	13,4	13,6	13,6
	2,0	6	7,3	7,4	21,0
	3,0	11	13,4	13,6	34,6
	4,0	30	36,6	37,0	71,6
	5,0	23	28,0	28,4	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P4Q20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	1	1,2	1,2	1,2
	2,0	3	3,7	3,7	4,9
	3,0	23	28,0	28,0	32,9
	4,0	40	48,8	48,8	81,7
	5,0	15	18,3	18,3	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

D.5 Analyses descriptives de fréquences des items de la Partie 5 du Questionnaire

Statistics

	N		Mean	Median	Std. Deviation
	Valid	Missing			
P5Q01	81	1	4,259	4,000	1,815
P5Q02	80	2	4,750	5,000	1,873
P5Q03	80	2	4,638	5,000	1,663
P5Q04	79	3	4,582	5,000	1,919
P5Q05	81	1	4,753	5,000	1,888
P5Q06	81	1	5,309	6,000	2,004
P5Q07	81	1	4,049	4,000	1,981
P5Q08	80	2	4,813	5,000	1,815
P5Q09	80	2	4,838	5,000	1,775
P5Q10	81	1	4,247	4,000	2,119
P5Q11	81	1	6,531	7,000	1,305
P5Q12	81	1	3,951	4,000	1,987

P5Q01

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	8	9,8	9,9	9,9
	2,0	9	11,0	11,1	21,0
	3,0	7	8,5	8,6	29,6
	4,0	22	26,8	27,2	56,8
	5,0	7	8,5	8,6	65,4
	6,0	21	25,6	25,9	91,4
	7,0	7	8,5	8,6	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P5Q02

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	7	8,5	8,8	8,8
	2,0	4	4,9	5,0	13,8
	3,0	10	12,2	12,5	26,3
	4,0	12	14,6	15,0	41,3
	5,0	10	12,2	12,5	53,8
	6,0	22	26,8	27,5	81,3
	7,0	15	18,3	18,8	100,0
Total	80	97,6	100,0		
Missing	-9,0	2	2,4		
	Total	2	2,4		
Total		82	100,0		

P5Q03

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	4	4,9	5,0	5,0
	2,0	5	6,1	6,3	11,3
	3,0	12	14,6	15,0	26,3
	4,0	13	15,9	16,3	42,5
	5,0	17	20,7	21,3	63,8
	6,0	19	23,2	23,8	87,5
	7,0	10	12,2	12,5	100,0
	Total	80	97,6	100,0	
Missing	-9,0	2	2,4		
	Total	2	2,4		
Total		82	100,0		

P5Q04

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	5	6,1	6,3	6,3
	2,0	9	11,0	11,4	17,7
	3,0	10	12,2	12,7	30,4
	4,0	15	18,3	19,0	49,4
	5,0	9	11,0	11,4	60,8
	6,0	13	15,9	16,5	77,2
	7,0	18	22,0	22,8	100,0
	Total	79	96,3	100,0	
Missing	-9,0	3	3,7		
	Total	3	3,7		
Total		82	100,0		

P5Q05

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	6	7,3	7,4	7,4
	2,0	6	7,3	7,4	14,8
	3,0	9	11,0	11,1	25,9
	4,0	13	15,9	16,0	42,0
	5,0	13	15,9	16,0	58,0
	6,0	15	18,3	18,5	76,5
	7,0	19	23,2	23,5	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P5Q06

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	8	9,8	9,9	9,9
	2,0	2	2,4	2,5	12,3
	3,0	4	4,9	4,9	17,3
	4,0	12	14,6	14,8	32,1
	5,0	8	9,8	9,9	42,0
	6,0	11	13,4	13,6	55,6
	7,0	36	43,9	44,4	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P5Q07

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	8	9,8	9,9	9,9
	2,0	16	19,5	19,8	29,6
	3,0	9	11,0	11,1	40,7
	4,0	15	18,3	18,5	59,3
	5,0	11	13,4	13,6	72,8
	6,0	8	9,8	9,9	82,7
	7,0	14	17,1	17,3	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P5Q08

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	6	7,3	7,5	7,5
	2,0	2	2,4	2,5	10,0
	3,0	12	14,6	15,0	25,0
	4,0	14	17,1	17,5	42,5
	5,0	10	12,2	12,5	55,0
	6,0	19	23,2	23,8	78,8
	7,0	17	20,7	21,3	100,0
	Total	80	97,6	100,0	
Missing	-9,0	2	2,4		
	Total	2	2,4		
Total		82	100,0		

P5Q09

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	5	6,1	6,3	6,3
	2,0	4	4,9	5,0	11,3
	3,0	8	9,8	10,0	21,3
	4,0	16	19,5	20,0	41,3
	5,0	14	17,1	17,5	58,8
	6,0	15	18,3	18,8	77,5
	7,0	18	22,0	22,5	100,0
	Total	80	97,6	100,0	
Missing	-9,0	2	2,4		
	Total	2	2,4		
Total		82	100,0		

P5Q10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	15	18,3	18,5	18,5
	2,0	4	4,9	4,9	23,5
	3,0	11	13,4	13,6	37,0
	4,0	11	13,4	13,6	50,6
	5,0	11	13,4	13,6	64,2
	6,0	14	17,1	17,3	81,5
	7,0	15	18,3	18,5	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P5Q11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	3	3,7	3,7	3,7
	3,0	1	1,2	1,2	4,9
	4,0	1	1,2	1,2	6,2
	5,0	4	4,9	4,9	11,1
	6,0	5	6,1	6,2	17,3
	7,0	67	81,7	82,7	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

P5Q12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	18	22,0	22,2	22,2
	2,0	4	4,9	4,9	27,2
	3,0	6	7,3	7,4	34,6
	4,0	17	20,7	21,0	55,6
	5,0	14	17,1	17,3	72,8
	6,0	16	19,5	19,8	92,6
	7,0	6	7,3	7,4	100,0
	Total	81	98,8	100,0	
Missing	-9,0	1	1,2		
	Total	1	1,2		
Total		82	100,0		

D.6 Analyses descriptives de fréquences des items de la Partie 6 du Questionnaire

Statistics

	N		Mean	Median	Std. Deviation
	Valid	Missing			
P6Q01	82	0	3,951	4,000	1,655
P6Q02	82	0	4,439	4,500	1,743
P6Q03	82	0	5,829	6,000	1,359
P6Q04	82	0	4,549	5,000	1,525
P6Q05	82	0	5,049	5,000	1,578
P6Q06	82	0	3,744	4,000	1,489
P6Q07	82	0	4,463	5,000	1,612
P6Q08	82	0	4,902	5,000	1,471
P6Q09	82	0	4,146	4,000	1,671

P6Q01

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,0	6	7,3	7,3	7,3
2,0	13	15,9	15,9	23,2
3,0	13	15,9	15,9	39,0
4,0	16	19,5	19,5	58,5
5,0	21	25,6	25,6	84,1
6,0	7	8,5	8,5	92,7
7,0	6	7,3	7,3	100,0
Total	82	100,0	100,0	
Total	82	100,0		

P6Q02

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,0	3	3,7	3,7	3,7
2,0	10	12,2	12,2	15,9
3,0	13	15,9	15,9	31,7
4,0	15	18,3	18,3	50,0
5,0	19	23,2	23,2	73,2
6,0	7	8,5	8,5	81,7
7,0	15	18,3	18,3	100,0
Total	82	100,0	100,0	
Total	82	100,0		

P6Q03

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	1	1,2	1,2	1,2
	2,0	1	1,2	1,2	2,4
	3,0	4	4,9	4,9	7,3
	4,0	6	7,3	7,3	14,6
	5,0	16	19,5	19,5	34,1
	6,0	19	23,2	23,2	57,3
	7,0	35	42,7	42,7	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P6Q04

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	3	3,7	3,7	3,7
	2,0	6	7,3	7,3	11,0
	3,0	8	9,8	9,8	20,7
	4,0	21	25,6	25,6	46,3
	5,0	24	29,3	29,3	75,6
	6,0	10	12,2	12,2	87,8
	7,0	10	12,2	12,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P6Q05

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	3	3,7	3,7	3,7
	2,0	4	4,9	4,9	8,5
	3,0	5	6,1	6,1	14,6
	4,0	15	18,3	18,3	32,9
	5,0	17	20,7	20,7	53,7
	6,0	23	28,0	28,0	81,7
	7,0	15	18,3	18,3	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P6Q06

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	4	4,9	4,9	4,9
	2,0	15	18,3	18,3	23,2
	3,0	17	20,7	20,7	43,9
	4,0	23	28,0	28,0	72,0
	5,0	10	12,2	12,2	84,1
	6,0	11	13,4	13,4	97,6
	7,0	2	2,4	2,4	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P6Q07

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	4	4,9	4,9	4,9
	2,0	7	8,5	8,5	13,4
	3,0	10	12,2	12,2	25,6
	4,0	17	20,7	20,7	46,3
	5,0	24	29,3	29,3	75,6
	6,0	10	12,2	12,2	87,8
	7,0	10	12,2	12,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P6Q08

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	3	3,7	3,7	3,7
	2,0	3	3,7	3,7	7,3
	3,0	3	3,7	3,7	11,0
	4,0	22	26,8	26,8	37,8
	5,0	23	28,0	28,0	65,9
	6,0	15	18,3	18,3	84,1
	7,0	13	15,9	15,9	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

P6Q09

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,0	5	6,1	6,1	6,1
	2,0	10	12,2	12,2	18,3
	3,0	12	14,6	14,6	32,9
	4,0	25	30,5	30,5	63,4
	5,0	8	9,8	9,8	73,2
	6,0	15	18,3	18,3	91,5
	7,0	7	8,5	8,5	100,0
	Total	82	100,0	100,0	
Total		82	100,0		

ANNEXE E

ANALYSES DE COHÉRENCE INTERNE ASSOCIÉE AUX ÉCHELLES DE L'ÉTUDE

E.1	Attitudes face au cours d'anglais (ATTANG)	214
E.2	Attitudes face à l'apprentissage d'une langue seconde au Québec (ATTGEN)	215
E.3	Attitudes face aux anglophones (ATTAGLO)	216
E.4	Intérêt général à l'apprentissage d'une langue étrangère (INTERET)	217
E.5	Perception de la réussite en anglais (REUSSIT)	218
E.6	Perception de l'encouragement parental (ENCPARE)	219
E.7	Anxiété de l'élève dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR)	220
E.8	Anxiété de l'élève dans l'utilisation de l'anglais en dehors de la classe (EXTUTI)	221
E.9	Intensité motivationnelle (MOTEFKO)	222
E.10	Désir d'apprendre l'anglais (DESIR)	223
E.11	Perception de l'importance de l'anglais dans le milieu social (IMPORTA)	224
E.12	Perceptions de l'élève du cours d'anglais (EVALCOU)	225
E.13	Perceptions de l'élève de son enseignant(e) (EVALPRO)	226
E.14	Auto-évaluation des compétences de l'élève (COMPETE)	227

E.1 Attitudes face au cours d'anglais (ATTANG)

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	P3Q01	3,2222	1,2748	81,0
2.	P3Q2NINV	2,9383	1,3167	81,0
3.	P3Q03NIN	4,2099	,9964	81,0
4.	P3Q04NIN	3,9259	1,0220	81,0
5.	P3Q05INV	4,1111	1,1832	81,0
6.	P3Q06INV	3,7160	1,2868	81,0
7.	P3Q07INV	2,9877	1,3462	81,0

Correlation Matrix

	P3Q01	P3Q2NINV	P3Q03NIN	P3Q04NIN	P3Q05INV
P3Q01	1,0000				
P3Q2NINV	,8275	1,0000			
P3Q03NIN	,3466	,3339	1,0000		
P3Q04NIN	,6365	,5725	,4573	1,0000	
P3Q05INV	,5470	,4458	,5949	,5961	1,0000
P3Q06INV	,3895	,3068	,2908	,3450	,4889
P3Q07INV	,5552	,5214	,2256	,4718	,5188

	P3Q06INV	P3Q07INV
P3Q06INV	1,0000	
P3Q07INV	,5103	1,0000

N of Cases = 81,0

Reliability Coefficients 7 items

Alpha = ,8623 Standardized item alpha = ,8638

E.2 Attitudes face à l'apprentissage d'une langue seconde au Québec (ATTGEN)

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	P3Q11	3,7195	1,2888	82,0
2.	P3Q12	3,5488	1,8801	82,0
3.	P3Q14INV	3,4512	1,3980	82,0
4.	P3Q15INV	3,8415	1,1703	82,0
5.	P3Q16INV	2,4878	1,1027	82,0

Correlation Matrix

	P3Q11	P3Q12	P3Q14INV	P3Q15INV	P3Q16INV
P3Q11	1,0000				
P3Q12	,4057	1,0000			
P3Q14INV	,3246	,3086	1,0000		
P3Q15INV	,4776	,2869	,4291	1,0000	
P3Q16INV	-,0589	-,0176	,1438	,0607	1,0000

N of Cases = 82,0

Reliability Coefficients 5 items

Alpha = ,6082

Standardized item alpha = ,6071

E.3 Attitudes face aux anglophones (ATTAGLO)

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	P3Q17	2,9512	1,7771	82,0
2.	P3Q18	3,1951	1,2012	82,0
3.	P3Q20	2,9878	1,2909	82,0

Correlation Matrix

	P3Q17	P3Q18	P3Q20
P3Q17	1,0000		
P3Q18	,6060	1,0000	
P3Q20	,3657	,4872	1,0000

N of Cases = 82,0

Reliability Coefficients 3 items

Alpha = ,7194 Standardized item alpha = ,7396

E.4 Intérêt général à l'apprentissage d'une langue étrangère (INTERET)

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	P3Q21	4,1951	1,2711	82,0
2.	P3Q22	4,0610	1,2799	82,0
3.	P3Q23	3,3293	1,2963	82,0
4.	P3Q24	3,1951	1,9337	82,0
5.	P3Q25INV	2,9878	1,4098	82,0
6.	P3Q26INV	3,8293	1,2253	82,0
7.	P3Q27INV	3,3537	1,4348	82,0
8.	P3Q28INV	3,4268	1,3520	82,0
9.	P3Q29INV	2,5000	1,3721	82,0

Correlation Matrix

	P3Q21	P3Q22	P3Q23	P3Q24	P3Q25INV
P3Q21	1,0000				
P3Q22	,7742	1,0000			
P3Q23	,5749	,5607	1,0000		
P3Q24	,3158	,3842	,4222	1,0000	
P3Q25INV	,2976	,3015	,3873	,1684	1,0000
P3Q26INV	,1881	,1878	,3545	,2331	,5062
P3Q27INV	,3340	,3041	,5672	,2997	,5881
P3Q28INV	,4107	,4200	,4542	,3880	,4886
P3Q29INV	,0354	,0598	,2395	,0931	,3606

	P3Q26INV	P3Q27INV	P3Q28INV	P3Q29INV
P3Q26INV	1,0000			
P3Q27INV	,5334	1,0000		
P3Q28INV	,4321	,5831	1,0000	
P3Q29INV	,3158	,3669	,4159	1,0000

N of Cases = 82,0

Reliability Coefficients 9 items

Alpha = ,8324

Standardized item alpha = ,8413

E.5 Perception de la réussite en anglais (REUSSIT)

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	P3Q08	3,7284	1,8842	81,0
2.	P3Q13	3,5556	1,3038	81,0
3.	P3Q09INV	2,8148	1,3239	81,0

Correlation Matrix

	P3Q08	P3Q13	P3Q09INV
P3Q08	1,0000		
P3Q13	-,0141	1,0000	
P3Q09INV	-,1156	,0893	1,0000

N of Cases = 81,0

Reliability Coefficients 3 items

Alpha = -,0761 Standardized item alpha = -,0416

E.6 Perception de l'encouragement parental (ENCPARE)

RELIABILITY ANALYSIS - - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	P3Q32	4,0909	1,0410	77,0
2.	P3Q33	4,0130	,9933	77,0
3.	P3Q34	4,1299	1,0432	77,0
4.	P3Q30INV	4,2208	1,1312	77,0
5.	P3Q31INV	4,3636	1,0749	77,0
6.	P3Q35INV	4,3636	1,0502	77,0
7.	P3Q36INV	3,6623	1,3918	77,0

Correlation Matrix

	P3Q32	P3Q33	P3Q34	P3Q30INV	P3Q31INV
P3Q32	1,0000				
P3Q33	,5205	1,0000			
P3Q34	,4373	,3920	1,0000		
P3Q30INV	,4073	,4658	,2207	1,0000	
P3Q31INV	,3463	,3652	,2976	,3876	1,0000
P3Q35INV	,3545	,5252	,4007	,2638	,2893
P3Q36INV	,0487	,2221	,1031	,1901	,2590

	P3Q35INV	P3Q36INV
P3Q35INV	1,0000	
P3Q36INV	,0941	1,0000

N of Cases = 77,0

Reliability Coefficients 7 items

Alpha = ,7452 Standardized item alpha = ,7620

E.7 Anxiété de l'élève dans l'utilisation de l'anglais au cours (UTICOUR)

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	P3Q37	2,5244	2,2179	82,0
2.	P3Q38	2,6585	1,9703	82,0
3.	P3Q39	3,2073	1,4032	82,0
4.	P3Q40	2,6220	1,8833	82,0

Correlation Matrix

	P3Q37	P3Q38	P3Q39	P3Q40
P3Q37	1,0000			
P3Q38	,1206	1,0000		
P3Q39	,1313	,4680	1,0000	
P3Q40	,0894	,3640	,3057	1,0000

N of Cases = 82,0

Reliability Coefficients 4 items

Alpha = ,5326 Standardized item alpha = ,5668

E.8 Anxiété de l'élève dans l'utilisation de l'anglais en dehors de la classe (EXTUTI)

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	P3Q41INV	2,7625	1,2950	80,0
2.	P3Q43INV	3,4750	1,3214	80,0
3.	P3Q44NIN	3,3500	1,3034	80,0
4.	P3Q42NIN	2,7000	1,4443	80,0

Correlation Matrix

	P3Q41INV	P3Q43INV	P3Q44NIN	P3Q42NIN
P3Q41INV	1,0000			
P3Q43INV	,2739	1,0000		
P3Q44NIN	,0199	,1815	1,0000	
P3Q42NIN	,3742	,2414	,1573	1,0000

N of Cases = 80,0

Reliability Coefficients 4 items

Alpha = ,5155 Standardized item alpha = ,5124

E.9 Intensité motivationnelle (MOTEFECO)

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	P4Q01INV	2,9375	1,0475	80,0
2.	P4Q02INV	2,9375	1,0231	80,0
3.	P4Q03INV	2,7125	1,2548	80,0
4.	P4Q04INV	3,7750	1,1904	80,0
5.	P4Q05INV	3,5875	1,0274	80,0
6.	P4Q06INV	2,7125	1,4070	80,0
7.	P4Q07INV	3,6750	1,0998	80,0

Correlation Matrix

	P4Q01INV	P4Q02INV	P4Q03INV	P4Q04INV	P4Q05INV
P4Q01INV	1,0000				
P4Q02INV	,5633	1,0000			
P4Q03INV	,4291	,4394	1,0000		
P4Q04INV	,4251	,5184	,2019	1,0000	
P4Q05INV	,3404	,2401	,3585	,2336	1,0000
P4Q06INV	,4686	,5678	,4115	,3010	,3810
P4Q07INV	,5205	,4992	,3534	,4462	,5184

	P4Q06INV	P4Q07INV
P4Q06INV	1,0000	
P4Q07INV	,4706	1,0000

N of Cases = 80,0

Reliability Coefficients 7 items

Alpha = ,8265 Standardized item alpha = ,8316

E.10 Désir d'apprendre l'anglais (DESIR)

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	P4Q08INV	3,3951	1,2617	81,0
2.	P4Q09INV	2,1481	1,2053	81,0
3.	P4Q10INV	3,5802	1,0472	81,0
4.	P4Q11INV	3,0000	1,2942	81,0
5.	P4Q13INV	2,5309	1,2358	81,0

Correlation Matrix

	P4Q08INV	P4Q09INV	P4Q10INV	P4Q11INV	P4Q13INV
P4Q08INV	1,0000				
P4Q09INV	,4624	1,0000			
P4Q10INV	,4487	,4262	1,0000		
P4Q11INV	,7196	,6090	,3228	1,0000	
P4Q13INV	,4571	,4668	,3192	,4611	1,0000

N of Cases = 81,0

Reliability Coefficients 5 items

Alpha = ,8181

Standardized item alpha = ,8155

E.11 Perceptions de l'importance de l'anglais dans le milieu social (IMPORTA)

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	P4Q15	4,0488	1,1643	82,0
2.	P4Q16	4,0000	1,0887	82,0
3.	P4Q17	2,2195	2,1200	82,0
4.	P4Q18	4,7561	1,5679	82,0
5.	P4Q19	3,4390	1,9251	82,0
6.	P4Q20	3,7927	,8276	82,0

Correlation Matrix

	P4Q15	P4Q16	P4Q17	P4Q18	P4Q19
P4Q15	1,0000				
P4Q16	,5260	1,0000			
P4Q17	,1056	,0909	1,0000		
P4Q18	,2027	,1013	,5660	1,0000	
P4Q19	,3594	-,5125	,1818	-,0500	1,0000
P4Q20	,0491	,1370	,0614	,0081	,3058
	P4Q20				
P4Q20	1,0000				

N of Cases = 82,0

Reliability Coefficients 6 items

Alpha = ,5942 Standardized item alpha = ,6154

E.12 Perceptions de l'élève du cours d'anglais (EVALCOU)

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	P5Q01	4,2025	1,8001	79,0
2.	P5Q02	4,6203	2,4195	79,0
3.	P5Q03	4,3418	2,7216	79,0
4.	P5Q06	5,2658	2,0109	79,0
5.	P5Q04INV	3,4177	1,9189	79,0
6.	P5Q05INV	3,3038	1,8767	79,0
7.	P5Q07INV	3,9494	1,9800	79,0

Correlation Matrix

	P5Q01	P5Q02	P5Q03	P5Q06	P5Q04INV
P5Q01	1,0000				
P5Q02	,5595	1,0000			
P5Q03	,3677	,6839	1,0000		
P5Q06	,6083	,3873	,2901	1,0000	
P5Q04INV	,1311	,1616	,0484	,1503	1,0000
P5Q05INV	,3193	,2375	,0823	,2977	,6763
P5Q07INV	,6108	,4214	,2483	,5025	,4308
	P5Q05INV	P5Q07INV			
P5Q05INV	1,0000				
P5Q07INV	,4182	1,0000			

N of Cases = 79,0

Reliability Coefficients 7 items

Alpha = ,7908 Standardized item alpha = ,7999

E.13 Perceptions de l'élève de son enseignant(e) (EVALPRO)

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	P5Q08	4,4756	2,7943	82,0
2.	P5Q09	4,5000	2,7722	82,0
3.	P5Q10	4,0854	2,5638	82,0
4.	P5Q11	6,3415	2,1500	82,0
5.	P5Q12	3,7927	2,4381	82,0

Correlation Matrix

	P5Q08	P5Q09	P5Q10	P5Q11	P5Q12
P5Q08	1,0000				
P5Q09	,8471	1,0000			
P5Q10	,6267	,7270	1,0000		
P5Q11	,6693	,5945	,4695	1,0000	
P5Q12	,6997	,7169	,7376	,5742	1,0000

N of Cases = 82,0

Reliability Coefficients 5 items

Alpha = ,9096 Standardized item alpha = ,9089

E.14 Perceptions des compétences de l'élève (COMPETE)

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	P6Q01	3,9512	1,6548	82,0
2.	P6Q02	4,4390	1,7434	82,0
3.	P6Q03	5,8293	1,3591	82,0
4.	P6Q04	4,5488	1,5247	82,0
5.	P6Q05	5,0488	1,5784	82,0
6.	P6Q06	3,7439	1,4891	82,0
7.	P6Q07	4,4634	1,6116	82,0
8.	P6Q08	4,9024	1,4708	82,0
9.	P6Q09	4,1463	1,6713	82,0

Correlation Matrix

	P6Q01	P6Q02	P6Q03	P6Q04	P6Q05
P6Q01	1,0000				
P6Q02	,5253	1,0000			
P6Q03	,4244	,5166	1,0000		
P6Q04	,5343	,5306	,4747	1,0000	
P6Q05	,4074	,5260	,5967	,6043	1,0000
P6Q06	,5510	,4671	,4600	,5847	,4781
P6Q07	,4391	,4496	,4142	,4981	,5443
P6Q08	,4951	,5658	,5783	,6793	,6402
P6Q09	,5428	,3675	,4677	,5253	,5261

	P6Q06	P6Q07	P6Q08	P6Q09
P6Q06	1,0000			
P6Q07	,5079	1,0000		
P6Q08	,5183	,5714	1,0000	
P6Q09	,5758	,6483	,6839	1,0000

N of Cases = 82,0

Reliability Coefficients 9 items

Alpha = ,9075 Standardized item alpha = ,9088

ANNEXE F

ANALYSES STATISTIQUES DE RÉGRESSION MULTIPLE

F.	Les sorties d'ordinateur concernent les analyses statistiques de régression multiple portant sur chacune des hypothèses de l'étude. Le tableau F.1 de la page suivante indique les hypothèses ayant en commun la même variable dépendante et donc regroupées pour les fins de l'analyse de régression multiple (voir G.1-G.6).	229
F.1	Sorties d'ordinateur des analyses de régression multiple portant sur les hypothèses H_3 , H_6 , H_8 et H_9 (G.1, groupe 1)	230
F.2	Sorties d'ordinateur des analyses de régression multiple portant sur les hypothèses H_1 , H_4 , H_7 et H_{12} (G.2, groupe 2)	233
F.3	Sorties d'ordinateur des analyses de régression multiple portant sur les hypothèses H_2 et H_{13} (G.3, groupe 3)	240
F.4	Sorties d'ordinateur des analyses de régression multiple portant sur l'hypothèse H_5 (G.4, groupe 4)	242
F.5	Sorties d'ordinateur des analyses de régression multiple portant sur l'hypothèse H_{11} (G.5, groupe 5)	244
F.6	Sorties d'ordinateur des analyses de régression multiple portant sur l'hypothèse H_{14} (G.6, groupe 6)	246

Tableau F.1: Groupement des hypothèses

G.1	G.2	G.3
Variable dépendante: les attitudes des élèves face au cours (Attang)	Variable dépendante: la motivation l'effort (Motefco), le désir (Desir), l'intérêt (Interet)	Variable dépendante: le rendement scolaire en anglais (Rendemen)
<p>H3 les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (Encpare).</p> <p>H6 les perceptions qu'ont les élèves des contacts dans leur milieu (Extuti).</p> <p>H8 les perceptions qu'ont les élèves du cours (Evalcou).</p> <p>H9 les perceptions qu'ont les élèves de l'enseignant(e) (Evalpro).</p>	<p>H1 les attitudes des élèves face au cours d'anglais (Attang).</p> <p>H4 les perceptions qu'ont les élèves de l'encouragement parental (Encpare).</p> <p>H7 les perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais dans leur milieu social (Importa).</p> <p>H12 la confiance langagière des élèves dans l'utilisation de l'anglais au cours (Uticour).</p>	<p>H2 la motivation des élèves (Motefco, Desir, Interet).</p> <p>H13 les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière (Compete).</p>
G.4	G.5	G.6
Variable dépendante: les perceptions qu'ont les élèves de l'importance de l'anglais dans leur milieu social (Importa)	Variable dépendante: la confiance langagière dans l'utilisation de l'anglais au cours (Uticour)	Variable dépendante: le rendement scolaire en anglais (Rendemen)
<p>H5 les perceptions qu'ont les élèves des contacts en anglais dans leur milieu social (Extuti).</p> <p>- l'intérêt dans l'apprentissage de l'anglais (Interet).</p> <p>- les attitudes des élèves face aux anglophones (Attaglo).</p>	<p>H11 les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence langagière (Compete).</p> <p>- les perceptions qu'ont les élèves du cours (Evalcou).</p> <p>- les perceptions qu'ont les élèves de leur enseignant(e) (Evalpro).</p> <p>- les attitudes des élèves face au cours (Attang).</p>	<p>H14 le rendement scolaire en français (Francai).</p> <p>- le rendement scolaire en mathématiques (Maths).</p>

F.1 Sorties d'ordinateur des analyses de régression multiple portant sur les hypothèses du groupe 1: H_3 , H_6 , H_8 et H_9

Regression

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
ATTANG	3,5903	,8910	82
ENCPARE	4,0726	,7146	82
EVALCOU	4,0337	1,7891	82
EVALPRO	4,6390	2,1894	82
EXTUTI	3,0498	,8584	82

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	EVALCOU	.	Stepwise (Criteria: Probability- of-F-to-ente r <= ,050, Probability- of-F-to-rem ove >= ,100).
2	ENCPARE	.	Stepwise (Criteria: Probability- of-F-to-ente r <= ,050, Probability- of-F-to-rem ove >= ,100).

a. Dependent Variable: ATTANG

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,606 ^a	,367	,359	,7132
2	,666 ^b	,443	,429	,6731

Model Summary

Model	Change Statistics				
	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,367	46,420	1	80	,000
2	,076	10,810	1	79	,002

a. Predictors: (Constant), EVALCOU

b. Predictors: (Constant), EVALCOU, ENCPARE

ANOVA^c

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	23,612	1	23,612	46,420	,000 ^a
	Residual	40,693	80	,509		
	Total	64,305	81			
2	Regression	28,510	2	14,255	31,461	,000 ^b
	Residual	35,795	79	,453		
	Total	64,305	81			

a. Predictors: (Constant), EVALCOU

b. Predictors: (Constant), EVALCOU, ENCPARE

c. Dependent Variable: ATTANG

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,373	,195		12,154	,000
	EVALCOU	,302	,044	,606	6,813	,000
2	(Constant)	1,071	,437		2,453	,016
	EVALCOU	,265	,043	,531	6,110	,000
	ENCPARE	,356	,108	,286	3,288	,002

a. Dependent Variable: ATTANG

Excluded Variables^c

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	ENCPARE	,286 ^a	3,288	,002	,347	,932
	EVALPRO	-,230 ^a	-1,755	,083	-,194	,449
	EXTUTI	-,161 ^a	-1,731	,087	-,191	,892
2	EVALPRO	-,210 ^b	-1,698	,094	-,189	,448
	EXTUTI	-,075 ^b	-,798	,428	-,090	,800

a. Predictors in the Model: (Constant), EVALCOU

b. Predictors in the Model: (Constant), EVALCOU, ENCPARE

c. Dependent Variable: ATTANG

F.2 Sorties d'ordinateur des analyses de régression multiple portant sur les hypothèses du groupe 2: H_1 , H_4 , H_7 et H_{12}

Regression

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
MOTEFÇO	3,1966	,8037	82
ATTANG	3,5903	,8910	82
ENCPARE	4,0726	,7146	82
IMPORTA	3,7093	,8740	82
INTERET	3,4309	,9226	82
UTICOUR	2,7530	1,2206	82

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	ATTANG		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter \leq ,050, Probability-of-F-to-remove \geq ,100).

a. Dependent Variable: MOTEFÇO

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,753 ^a	,567	,562	,5320

Model Summary

Model	Change Statistics				
	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,567	104,851	1	80	,000

a. Predictors: (Constant), ATTANG

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	29,678	1	29,678	104,851	,000 ^a
	Residual	22,644	80	,283		
	Total	52,322	81			

a. Predictors: (Constant), ATTANG

b. Dependent Variable: MOTEFECO

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,757	,245		3,088	,003
	ATTANG	,679	,066	,753	10,240	,000

a. Dependent Variable: MOTEFECO

Excluded Variables^b

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	ENCPARE	-,024 ^a	-,296	,768	-,033	,820
	IMPORTA	,104 ^a	1,236	,220	,138	,764
	INTERET	,133 ^a	1,206	,231	,134	,440
	UTICOUR	-,095 ^a	-1,252	,214	-,140	,930

a. Predictors in the Model: (Constant), ATTANG

b. Dependent Variable: MOTEFECO

Regression

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
DESIR	2,9195	,9221	82
ATTANG	3,5903	,8910	82
ENCPARE	4,0726	,7146	82
IMPORTA	3,7093	,8740	82
INTERET	3,4309	,9226	82
UTICOUR	2,7530	1,2206	82
ATTGEN	3,4098	,8709	82
ATTAGLO	3,0447	1,1568	82

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	ATTANG		Stepwise (Criteria: Probability- of-F-to-ente r <= ,050, Probability- of-F-to-rem ove >= ,100).
2	ATTAGLO		Stepwise (Criteria: Probability- of-F-to-ente r <= ,050, Probability- of-F-to-rem ove >= ,100).

a. Dependent Variable: DESIR

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,758 ^a	,574	,568	,6057
2	,774 ^b	,600	,590	,5907

Model Summary

Model	Change Statistics				
	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.574	107,713	1	80	.000
2	.026	5,113	1	79	.026

a. Predictors: (Constant), ATTANG

b. Predictors: (Constant), ATTANG, ATTAGLO

ANOVA^c

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	39,518	1	39,518	107,713	.000 ^a
	Residual	29,351	80	,367		
	Total	68,869	81			
2	Regression	41,302	2	20,651	59,182	.000 ^b
	Residual	27,567	79	,349		
	Total	68,869	81			

a. Predictors: (Constant), ATTANG

b. Predictors: (Constant), ATTANG, ATTAGLO

c. Dependent Variable: DESIR

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	.105	.279		.376	.708
	ATTANG	.784	.076	.758	10,378	.000
2	(Constant)	-2,609E-02	.279		-.094	.926
	ATTANG	.698	.083	.674	8,421	.000
	ATTAGLO	.144	.064	.181	2,261	.026

a. Dependent Variable: DESIR

Excluded Variables^c

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	ENCPARE	.023 ^a	.286	.775	.032	.820
	IMPORTA	.148 ^a	1,793	.077	.198	.764
	INTERET	.184 ^a	1,689	.095	.187	.440
	UTICOUR	.033 ^a	.439	.662	.049	.930
	ATTGEN	.130 ^a	1,555	.124	.172	.745
	ATTAGLO	.181 ^a	2,261	.026	.247	.790
2	ENCPARE	-.004 ^b	-.044	.965	-.005	.801
	IMPORTA	.127 ^b	1,562	.122	.174	.753
	INTERET	.105 ^b	.901	.371	.101	.373
	UTICOUR	.027 ^b	.359	.721	.041	.928
	ATTGEN	.110 ^b	1,326	.189	.148	.735

a. Predictors in the Model: (Constant), ATTANG

b. Predictors in the Model: (Constant), ATTANG, ATTAGLO

c. Dependent Variable: DESIR

Regression

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
INTERET	3,4309	,9226	82
ATTANG	3,5903	,8910	82
ENCPARE	4,0726	,7146	82
IMPORTA	3,7093	,8740	82
UTICOUR	2,7530	1,2206	82
EXTUTI	3,0498	,8584	82

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	ATTANG		Stepwise (Criteria: Probability- of-F-to-ente r <= ,050, Probability- of-F-to-rem ove >= ,100).
2	IMPORTA		Stepwise (Criteria: Probability- of-F-to-ente r <= ,050, Probability- of-F-to-rem ove >= ,100).

a. Dependent Variable: INTERET

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,749 ^a	,560	,555	,6155
2	,768 ^b	,589	,579	,5987

Model Summary

Model	Change Statistics				
	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,560	101,986	1	80	,000
2	,029	5,560	1	79	,021

a. Predictors: (Constant), ATTANG

b. Predictors: (Constant), ATTANG, IMPORTA

ANOVA^c

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	38,639	1	38,639	101,986	,000 ^a
	Residual	30,309	80	,379		
	Total	68,948	81			
2	Regression	40,632	2	20,316	56,679	,000 ^b
	Residual	28,316	79	,358		
	Total	68,948	81			

a. Predictors: (Constant), ATTANG

b. Predictors: (Constant), ATTANG, IMPORTA

c. Dependent Variable: INTERET

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,648	,284		2,282	,025
	ATTANG	,775	,077	,749	10,099	,000
2	(Constant)	,237	,326		,728	,469
	ATTANG	,677	,085	,654	7,931	,000
	IMPORTA	,205	,087	,194	2,358	,021

a. Dependent Variable: INTERET

Excluded Variables^c

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	ENCPARE	,183 ^a	2,290	,025	,250	,820
	IMPORTA	,194 ^a	2,358	,021	,256	,764
	UTICOUR	,007 ^a	,084	,933	,009	,930
	EXTUTI	-,055 ^a	-,695	,489	-,078	,882
2	ENCPARE	,145 ^b	1,782	,079	,198	,768
	UTICOUR	-,005 ^b	-,070	,944	-,008	,926
	EXTUTI	-,050 ^b	-,650	,518	-,073	,882

a. Predictors in the Model: (Constant), ATTANG

b. Predictors in the Model: (Constant), ATTANG, IMPORTA

c. Dependent Variable: INTERET

F.3 Sorties d'ordinateur des analyses de régression multiple portant sur les hypothèses du groupe 3: H_2 et H_{13}

Regression

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
RENDEMEN	58,8049	16,5025	82
COMPETE	4,5637	1,1909	82
MOTEFECO	3,1966	,8037	82
DESIR	2,9195	,9221	82
INTERET	3,4309	,9226	82
ATTANG	3,5903	,8910	82

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	COMPETE		Stepwise (Criteria: Probability- of-F-to-ente r <= ,050, Probability- of-F-to-rem ove >= ,100).

a. Dependent Variable: RENDEMEN

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,337 ^a	,114	,102	15,6344

Model Summary

Model	Change Statistics				
	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,114	10,244	1	80	,002

a. Predictors: (Constant), COMPETE

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2504,049	1	2504,049	10,244	,002 ^a
	Residual	19554,829	80	244,435		
	Total	22058,878	81			

a. Predictors: (Constant), COMPETE

b. Dependent Variable: RENDEMEN

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	37,499	6,877		5,453	,000
	COMPETE	4,669	1,459	,337	3,201	,002

a. Dependent Variable: RENDEMEN

Excluded Variables^b

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	MOTFCO	,116 ^a	,893	,375	,100	,659
	DESIR	,028 ^a	,229	,819	,026	,778
	INTERET	-,063 ^a	-,512	,610	-,057	,742
	ATTANG	,106 ^a	,847	,400	,095	,707

a. Predictors in the Model: (Constant), COMPETE

b. Dependent Variable: RENDEMEN

F.4 Sorties d'ordinateur des analyses de régression portant sur l'hypothèse H_5 du groupe 4

Regression

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
IMPORTA	3,7093	,8740	82
EXTUTI	3,0498	,8584	82
INTERET	3,4309	,9226	82
ATTAGLO	3,0447	1,1568	82

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	INTERET		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter \leq ,050, Probability-of-F-to-remove \geq ,100).

a. Dependent Variable: IMPORTA

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,512 ^a	,262	,253	,7554

Model Summary

Model	Change Statistics				
	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,262	28,450	1	80	,000

a. Predictors: (Constant), INTERET

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	16,233	1	16,233	28,450	,000 ^a
	Residual	45,645	80	,571		
	Total	61,878	81			

a. Predictors: (Constant), INTERET

b. Dependent Variable: IMPORTA

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,045	,323		6,329	,000
	INTERET	,485	,091	,512	5,334	,000

a. Dependent Variable: IMPORTA

Excluded Variables^b

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	EXTUTI	-,036 ^a	-,358	,721	-,040	,907
	ATTAGLO	,036 ^a	,305	,761	,034	,672

a. Predictors in the Model: (Constant), INTERET

b. Dependent Variable: IMPORTA

F.5 Sorties d'ordinateur des analyses de régression multiple portant sur l'hypothèse H_{11} du groupe 5

Regression

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
UTICOUR	2,7530	1,2206	82
EVALCOU	4,0337	1,7891	82
EVALPRO	4,6390	2,1894	82
COMPETE	4,5637	1,1909	82
ATTANG	3,5903	,8910	82

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	COMPETE		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter \leq ,050, Probability-of-F-to-remove \geq ,100).

a. Dependent Variable: UTICOUR

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,387 ^a	,150	,139	1,1327

Model Summary

Model	Change Statistics				
	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.150	14,064	1	80	.000

a. Predictors: (Constant), COMPETE

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	18,044	1	18,044	14,064	.000 ^a
	Residual	102,643	80	1,283		
	Total	120,687	81			

a. Predictors: (Constant), COMPETE

b. Dependent Variable: UTICOUR

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	4,562	,498		9,156	,000
	COMPETE	-,396	,106	-,387	-3,750	,000

a. Dependent Variable: UTICOUR

Excluded Variables^b

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	EVALCOU	-,003 ^a	-,026	,980	-,003	,755
	EVALPRO	-,104 ^a	-,936	,352	-,105	,855
	ATTANG	-,079 ^a	-,643	,522	-,072	,707

a. Predictors in the Model: (Constant), COMPETE

b. Dependent Variable: UTICOUR

F.6 Sorties d'ordinateur des analyses de régression multiple portant sur l'hypothèse H_{14} du groupe 6

Regression

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
RENDEMEM	61,3797	9,9631	79
FRANCAI	61,8354	8,5611	79
MATHS	62,7722	12,2537	79

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	FRANCAI		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter \leq ,050, Probability-of-F-to-remove \geq ,100).

a. Dependent Variable: RENDEMEM

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,449 ^a	,202	,191	8,9595

Model Summary

Model	Change Statistics				
	R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,202	19,455	1	77	,000

a. Predictors: (Constant), FRANCAI

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1561,655	1	1561,655	19,455	,000 ^a
	Residual	6180,952	77	80,272		
	Total	7742,608	78			

a. Predictors: (Constant), FRANCAI

b. Dependent Variable: RENDEMEN

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	29,061	7,396		3,929	,000
	FRANCAI	,523	,118	,449	4,411	,000

a. Dependent Variable: RENDEMEN

Excluded Variables^b

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	MATHS	,123 ^a	1,120	,266	,127	,862

a. Predictors in the Model: (Constant), FRANCAI

b. Dependent Variable: RENDEMEN

ANNEXE G

RÉSULTATS SCOLAIRES DE JUIN 1997 DANS LES TROIS MATIÈRES DE BASE

G.1	Résultats scolaires en anglais (RENDEMEM)	249
G.2	Résultats scolaires en français (FRANCAI)	250
G.3	Résultats scolaires en mathématiques (MATHS)	251

RENDEMEN

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	33,00	1	1,2	1,3	1,3
	38,00	1	1,2	1,3	2,5
	42,00	1	1,2	1,3	3,8
	44,00	1	1,2	1,3	5,1
	46,00	2	2,4	2,5	7,6
	47,00	1	1,2	1,3	8,9
	48,00	1	1,2	1,3	10,1
	49,00	1	1,2	1,3	11,4
	50,00	2	2,4	2,5	13,9
	51,00	1	1,2	1,3	15,2
	52,00	2	2,4	2,5	17,7
	53,00	4	4,9	5,1	22,8
	54,00	4	4,9	5,1	27,8
	55,00	2	2,4	2,5	30,4
	56,00	2	2,4	2,5	32,9
	57,00	1	1,2	1,3	34,2
	58,00	3	3,7	3,8	38,0
	60,00	4	4,9	5,1	43,0
	61,00	3	3,7	3,8	46,8
	62,00	1	1,2	1,3	48,1
	63,00	3	3,7	3,8	51,9
	64,00	6	7,3	7,6	59,5
	65,00	3	3,7	3,8	63,3
	66,00	2	2,4	2,5	65,8
	67,00	3	3,7	3,8	69,6
	68,00	3	3,7	3,8	73,4
	69,00	4	4,9	5,1	78,5
	70,00	5	6,1	6,3	84,8
	71,00	1	1,2	1,3	86,1
	72,00	3	3,7	3,8	89,9
	73,00	1	1,2	1,3	91,1
	74,00	1	1,2	1,3	92,4
	75,00	2	2,4	2,5	94,9
	77,00	1	1,2	1,3	96,2
	80,00	1	1,2	1,3	97,5
	81,00	1	1,2	1,3	98,7
	82,00	1	1,2	1,3	100,0
	Total	79	96,3	100,0	
Missing	-9,00	3	3,7		
	Total	3	3,7		
Total		82	100,0		

FRANCAI

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	37,00	1	1,2	1,3	1,3
	43,00	1	1,2	1,3	2,5
	44,00	1	1,2	1,3	3,8
	46,00	1	1,2	1,3	5,1
	47,00	1	1,2	1,3	6,3
	49,00	1	1,2	1,3	7,6
	52,00	2	2,4	2,5	10,1
	53,00	1	1,2	1,3	11,4
	54,00	3	3,7	3,8	15,2
	55,00	7	8,5	8,9	24,1
	56,00	2	2,4	2,5	26,6
	57,00	1	1,2	1,3	27,8
	60,00	12	14,6	15,2	43,0
	61,00	6	7,3	7,6	50,6
	62,00	2	2,4	2,5	53,2
	63,00	4	4,9	5,1	58,2
	64,00	6	7,3	7,6	65,8
	65,00	2	2,4	2,5	68,4
	66,00	6	7,3	7,6	75,9
	67,00	3	3,7	3,8	79,7
	68,00	3	3,7	3,8	83,5
	69,00	1	1,2	1,3	84,8
	70,00	1	1,2	1,3	86,1
	71,00	1	1,2	1,3	87,3
	72,00	1	1,2	1,3	88,6
	73,00	2	2,4	2,5	91,1
	74,00	4	4,9	5,1	96,2
	75,00	1	1,2	1,3	97,5
	77,00	1	1,2	1,3	98,7
	93,00	1	1,2	1,3	100,0
	Total	79	96,3	100,0	
Missing	-9,00	3	3,7		
	Total	3	3,7		
Total		82	100,0		

MATHS

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	31,00	1	1,2	1,3	1,3
	35,00	1	1,2	1,3	2,5
	38,00	2	2,4	2,5	5,1
	42,00	1	1,2	1,3	6,3
	47,00	1	1,2	1,3	7,6
	48,00	1	1,2	1,3	8,9
	49,00	1	1,2	1,3	10,1
	50,00	2	2,4	2,5	12,7
	51,00	1	1,2	1,3	13,9
	52,00	3	3,7	3,8	17,7
	53,00	4	4,9	5,1	22,8
	54,00	3	3,7	3,8	26,6
	55,00	3	3,7	3,8	30,4
	56,00	2	2,4	2,5	32,9
	57,00	2	2,4	2,5	35,4
	60,00	4	4,9	5,1	40,5
	61,00	1	1,2	1,3	41,8
	62,00	5	6,1	6,3	48,1
	63,00	2	2,4	2,5	50,6
	64,00	2	2,4	2,5	53,2
	65,00	3	3,7	3,8	57,0
	66,00	3	3,7	3,8	60,8
	67,00	5	6,1	6,3	67,1
	68,00	4	4,9	5,1	72,2
	70,00	4	4,9	5,1	77,2
	71,00	2	2,4	2,5	79,7
	72,00	1	1,2	1,3	81,0
	73,00	1	1,2	1,3	82,3
	74,00	3	3,7	3,8	86,1
	75,00	2	2,4	2,5	88,6
	78,00	1	1,2	1,3	89,9
	79,00	1	1,2	1,3	91,1
	80,00	1	1,2	1,3	92,4
	81,00	2	2,4	2,5	94,9
	82,00	1	1,2	1,3	96,2
	84,00	1	1,2	1,3	97,5
	95,00	2	2,4	2,5	100,0
	Total	79	96,3	100,0	
Missing	-9,00	3	3,7		
	Total	3	3,7		
Total		82	100,0		

BIBLIOGRAPHIE

- Alderson dans Scholfield, Phil. 1995. *Quantifying Language a Researcher's and Teacher's Guide to Gathering Language Data and Reducing it to Figures*. Great Britain, Bristol: Longdunn Press, p. 71.
- Ames, C. et R. Ames. 1984. *Research on Motivation in Education*. (Volume 1), San Diego: Academic Press Inc.
- Anderman, E. et M. Maehr. 1994. "Motivation and Schooling in the Middle Grades." *Review of Educational Research*, vol. 64, no 2 (été), p. 287-309.
- Anderson, R.C., R.E. Reynolds, D.L. Schallert et E.T. Goetz. 1977. "Framework for Comprehending Discourse." *American Educational Research Journal*, vol. 14, no 4, p. 367-381.
- Bain, B. et A. Yu. 1980. "Cognitive Consequences of Raising Children Bilingually: One Parent, One Language." *Canadian Journal of Psychology*, vol. 34, p. 304-313.
- Baltra, A. 1992. "On Breaking with Tradition: The Significance of Terrell's Natural Approach." *Canadian Modern Language Review*, vol. 48, no 3, p. 565-593.
- Bryant, Fred B. et Paul R. Yarnold. "Principal Components Analysis and Exploratory and Confirmatory Factor Analysis" dans: Grimm, L.G. et Paul R. Yarnold. 1995. *Reading and Understanding Multivariate Statistics*. Washington DC: American Psychological Association, p. 99-109.
- Burelle, R. L. Gadbois, C. Parent et S. Séguin. "Mesurer des croyances et des attitudes pour mieux comprendre des comportements." *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 14, no 1, p. 61-75.
- Burstall, C. 1975. "Individual Differences in Second Language Achievement: Focus on Attitude and Motivation." *Research Bulletin*, no 539, (juin), 1981, p. 1-29.

- Carrell, Patricia, L. "Some Issues in Studying the Role of Schemata, or Background Knowledge, in Second Language Comprehension". *Language Learning*, volume 33, numéro 1, mars 1983, p. 183-207.
- Carroll, J.B. 1981. "Conscious and Automatic Processes in Language Learning". *Canadian Modern Language Review*, vol. 37, p. 462-474.
- Chaudron, C. 1988. *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clément, R. 1978. "Motivational Characteristics of Francophones Learning English". *International Center for Research on Bilingualism*. Québec: Université Laval.
- 1987. "Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A review of the literature". *Language Learning*, vol. 41, no 1, p. 101.
- Clément, R. et B. Kruidenier. 1985. "Aptitude, Attitude and Motivation in Second Language Proficiency: A Test of Clement's Model". *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 4, no 1, p. 21-37.
- Clément, R., Z. Dörnyei et K. Noels. 1994. "Motivation, Self-Confidence and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom". *Language Learning*, vol. 44, no 3 (septembre), p. 417-448.
- Cronbach, L.J. et G.C. Gleser. 1965. "Psychological Tests and Personal Decisions". (2e édition), Urbana: University Illinois Press.
- Crystal, D. 1987. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. New-York: Cambridge University Press.
- Cummins, J. 1979. "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children." *Review of Educational Research*, vol. 49, no 2 (printemps), p. 222-251.
- Cummins, J. 1981. *Bilingualism in Minority Language Children*. Toronto: OISE Press.
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Cummins, J. et M. Swain. 1986. *Bilingualism in Education*. Londres: Longman.
- Da Silveira, Y.I. 1988. *Développement de la bilinguïté chez l'enfant fon du Cotonou*. Thèse non publiée. Québec: Université Laval.
- Da Silveira, Y.I. 1990. et Josiane F. Hamers. 1990. Sclarisation et bilinguïté en contexte africain: un défi? *Langage et Société*, no 52, (juin), 1990.
- Deci, E.L. et R.M. Ryan. 1985. "La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel." *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec: Éditions Études Vivantes, p. 548.
- Dörnyei, Z. 1991. "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom". *Modern Language Journal*, vol. 78, no 3 (automne), p. 273-283.
- Dulay, H., M. Burt et S. Krashen. 1992. "Contrastive Rhetoric and Reading in a Second Language: Theoretical Perspective on Classroom Practice." *Canadian Modern Language Review*, vo. 42, no 1 (octobre), p. 202.
- Fathman, A. 1975. "The Relationship Between Age and Second Language Productive Ability". *Language Learning*, vol. 25, p. 245-253.
- Gagnon dans Gardner, R.C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning the Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold, p. 73.
- Gardner, R.C. 1979. "Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition". *Language and Social Psychology*, sous la dir. de H. Giles et R. St-Clair, Oxford: Basil Blackwell, p. 193-220.
- 1983. "Learning Another Language: A True Social Psychological Experiment". *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 2, p. 219-239.
- 1985. *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gardner, R.C., R. Smythe, R. Clément et L. Glicksman. 1976. "Second Language Learning: A Social Psychological Perspective" *Canadian Modern Language Review*, vol. 32, no 3 (février), p. 198-212.

- Gardner, R.C., R. Clément, P.C. Smythe et C.L. Smythe. 1977. "Second Language Acquisition: Focus on Attitude Change." *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold, p. 93-99.
- Gardner, R.C. et A. Desrochers. 1981. *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gardner, R.C., P.C. Smythe et R.N. Lalonde. 1984. "The Nature and Replicability of Factors in Second Language Acquisition." *Research Bulletin*, University of Western Ontario, London, Canada, no 605.
- Gardner, R.C., R. Clément et P.C. Smythe. 1985. "Second Language Acquisition: Focus on Attitude Change." *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold, p. 93-99.
- Gardner, R.C., J.B. Day et P.D. MacIntyre. 1992. "Integrative Motivation Induced Anxiety and Language Learning in Controlled Environment." *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 14, no 1 (mars), p. 197-212.
- Gardner, R.C. et W. Lambert. 1959. "Motivational Variables in Second Language Acquisition". *Canadian Journal of Psychology*, vol. 13, p. 266-272.
- Ganschow, L. 1994. "Differences in Language Performance among High-Average and Low-Anxious College Foreign Language Learners." *Modern Language Journal*, vol. 78, p. 41-45.
- Gliksman, L., P.C. Smythe et R.C. Gardner. 1982. "The Role of the Integrative Motive on Students Participation in the French Classroom". *Canadian Modern Language*, vol. 38, no 4, p. 625-647.
- Goodman, K.S. 1982. "The Effects of Induced Schemata on The Short Circuit in L₂ Reading: Non-Decoding Performance." *Language Learning*, vol. 32, no 1 (juin), p. 3.
- Hamers, J. 1984. "L'évolution des attitudes envers la langue seconde et l'identité culturelle chez les jeunes Québécois francophones et anglophones." *Canadian Modern Language Review*, vol. 41, no 2 (novembre), p. 283-307.

- Hamers, J. et M. Blanc. 1983. *Bilinguality and Bilingualism*. New York: Cambridge University Press.
- Harley, B., P. Allen, J. Cummins et M. Swain. 1990. *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hart, D., S. Lapkin et M. Swain. 1991. "Immersion Outcomes." *Canadian Modern Language Review*, vol. 51, no 2 (janvier), p. 251-272.
- Henneman, R. 1975. *La psychologie et son champ d'action*. Montréal: H.R.V.
- Kerlinger, F. 1979. "Motivation, valeurs, attitudes, intérêts". *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Armand Colin - Bourrelier.
- Krashen, S.D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon.
- Krashen, S.D. 1989. Theoretical Foundations. Individual Differences. *Second Language Learning*, Londres: Edward Arnold.
- Kruidenier, B. et R. Clément. 1986. "The effect of Context on the Composition and Role of Orientations in Second Language Acquisition". *Centre international de recherche sur le bilinguisme*. Ottawa: University of Ottawa.
- Lambert, W. 1974. "Culture and Language as Factors in Learning and Education". In *Cultural Factors in Learning and Education*, sous la dir. de F. Aboud et R. Meade, Bellingham, (Wa): Fifth Western Washington Symposium on Learning.
- , 1977. "Effects of bilingualism on the individual". In *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*, sous la dir. de P.A. Hornby, New York: Academic Press, p. 15-27
- Lambert, W. 1980. "L'immersion française." *Le Devoir*, 20 novembre, p. 9.
- Lambert, W. et G. Tucker. 1972. *The Bilingual Education of Children: The St-Lambert Experiment*, Rowley, Mass: Newbury House.
- Lambert, Wallace E. 1977. *Bilingualism Psychological, Social and Education and Implications*, in Hornby, Academic Press Inc., New York.

- Landsheere, G. 1976. *Introduction à la recherche en éducation*. France: Paris.
- Licht, Mark H. "Multiple Regression" dans Grimm, L.G. et Yarnold, P.R. (dir.). 1995. *Reading and Understanding Multivariate Statistics*. Washington, DC: American Psychological Association, p. 19-64.
- Lightbown, P. et N. Spada. 1993. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Likert, R.A. 1932. "A Technique for the Measurement of Attitude". *Archives of Psychology*, 140, p. 44-153.
- Luria, A.R. dans Bain, B. et A. Yu, 1980. "Cognitive Consequences of Raising Children Bilingually: One Parent, One Language." *Canadian Journal of Psychology*, vol. 34, p. 307-310.
- MacIntyre, P.D. et R.C. Gardner. 1991. "Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature". *Language Learning*, vol. 41, no 1 (mars), p. 85-117.
- MacIntyre, P.D. et R.C. Gardner. 1994. "The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language". *Language Learning*, vol. 44, no 2 (juin), p. 283-305.
- Massey, A.D. 1986. "Variations in Attitudes and Motivation of Adolescent Learners of French as a Second Language." *Canadian Modern Language*, vol. 42, no 3 (janvier), p. 607-618.
- Myers, Marie J. 1989. "Apprentissage d'une langue seconde: Principales causes d'échec." *La Revue Canadienne des langues vivantes*, vol. 45, no 2, p. 241-244.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1983. *Anglais, langue seconde, premier cycle*. Québec: Direction générale du développement pédagogique.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1985. *L'Adaptation de l'Enseignement*. Direction générale des programmes.
- Moïse, L.C., R. Clément et K. Noels. 1990. "Aspects motivationnels de l'apprentissage de l'espagnol au niveau universitaire." *Canadian Modern Language Review*, vol. 46, no 4, p. 689-703.

- Osgood dans *Dictionnaire de l'évolution et de la recherche en éducation*. 1979. Paris: Presses Universitaires de France. p. 73.
- Oxford, R. et J. Shearin. 1994. "Language Learning Motivation: Expanding The Theoretical Framework." *Modern Language Journal*, vol. 78, no 1 (printemps), p. 12-22.
- Paradis, M. 1980. "L'apprenant: les caractéristiques de son apprentissage." *Bulletin de l'ACLA*, vol. 2, no 2, p. 19-31.
- Paradis, Michel et Y. Lebrun. 1984. *Early Bilingualism and Child Development*. Ed.: Michel Paradis et Y. Lebrun. Lisse: Swets and Zeitlinger BV.
- Peal, E. et W. Lambert. 1962. "The Relation of Bilingualism to Intelligence". *Psychological Monograph*, 76, p. 1-23.
- Penfield, W.G. et L. Roberts. 1959. "Language and the Brain." *The Cambridge Encyclopedia of Language*. New-York: Cambridge University Press, p. 258-261.
- Py, Bernard. 1992. "Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant." *Revue de linguistique et de didactique des langues*, no 6 (juin), p. 9-25.
- Ralph, E.G. 1982. "The Unmotivated Second Language Learner: Can Students Negative Attitudes Be Changed?". *Canadian Modern Language Review*, vol. 38, no 3, p. 493-502.
- Rhandawa et Korpan dans Gardner, R.C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning the Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold, p. 73.
- Reuchlin, M. 1979. *Psychologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Reynolds, A.G. 1990. "The Cognitive Consequences of Bilingualism". In *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*, sous la dir. de A.G. Reynolds, p. 145-153. Hellsdale, N.J. et Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- ✧ Ringbow, H. 1992. "On L₁ Transfer in L₂ Comprehension and L₂ Production." *Language Learning*, vol. 32, no 1 (mars), p. 85-112.

- Robinson, W.P. 1990. "Academic Achievement and Self-Esteem in Secondary School: Muddles, Myths and Reality." *Education Research and Perspectives*, vol. 17, no 1 (juin), p. 2-21.
- Ronjat, J. dans Bain, B. et A. Yu. 1980. "Cognitive Consequences of Raising Children Bilingually: One Parent, One Language." *Canadian Journal of Psychology*, vol. 34, p. 304-305.
- Ryan, R.M. et W.S. Grolnick. 1986. "La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel." *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec: Éditions Études Vivantes, p. 546.
- Scholfield, Phil. 1995. *Quantifying Language. A Researcher's and Teacher's Guide to Gathering Language Data and Reducing it to Figures*. Great Britain, Bristol: Longdunn Press.
- Skehan, P. 1989. *Individual Differences in Second Language Learning*. Londres: Edward Arnold.
- Skutnabb-Kangas. 1978. "Early Bilingualism: Methodological and Theoretical Issues. Early Bilingualism and Cognitive Verbal Development" - *Neurolinguistics* 13, p. 19-46.
- Stern, H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: University Press.
- Stern, H. 1984. "The Immersion Phenomenon". *Language and Society*, vol. 12, p. 4-7.
- . 1984. "A Quiet Language Revolution: Second Language Teaching in Canadian Contexts - Achievements and New Directions". *Canadian Modern Language Review*, vo. 40, no 5 (mai), p. 506-524.
- Stevens, James. 1996. "Exploratory and Confirmatory Factor Analysis" dans *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Laurence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, p. 362-388.
- Swain, M. 1978. "French Immersion: Early, Late or Partial?" *Canadian Modern Language Review*, vol. 34, no 3 (février), p. 577-585.

- Terrell, T.D. 1985. "The Natural Approach to Language Teaching: An Update." *Canadian Modern Language Review*, vol. 41, no 3, p. 461-479.
- Vallerand, R.J. et E. Thill. 1993. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec: Éditions Études Vivantes.
- Viau, R. 1994. *La motivation en contexte scolaire*. Québec: Éditions du Renouveau pédagogique inc.
- Wigzell, R. et S. Al-Ansari. 1993. "The Pedagogical Needs of Low Achievers". *Canadian Modern Language Review*, vol. 49, no 2 (janvier), p. 302-315.
- Wiss, C. 1987. "Issues in the Assessment of Learning Problems in Children from French Immersions Programs: A Case Study Illustration in Support of Cummins." *Canadian Modern Language Review*, vol. 43, no 2 (janvier), p. 302-313.