

**ÉTUDIER LE FRANÇAIS : POURQUOI PAS ?
MOTIVATION, PARTICIPATION ET FAUX AMIS DANS LES COURS DE FRANÇAIS
LANGUE SECONDE À L'ÉCOLE SECONDAIRE EN ALBERTA**

STEVEN A. GILLIS
Bachelor of Arts (Hons.), University of Lethbridge, 2016

A thesis submitted
in partial fulfilment of the requirements for the degree of

MASTER OF ARTS

in

FRENCH

Department of Modern Languages and Linguistics
University of Lethbridge
LETHBRIDGE, ALBERTA, CANADA

© Steven A. Gillis, 2019

ÉTUDIER LE FRANÇAIS : POURQUOI PAS ?
MOTIVATION, PARTICIPATION ET FAUX AMIS DANS LES COURS DE FRANÇAIS
LANGUE SECONDE À L'ÉCOLE SECONDAIRE EN ALBERTA

STEVEN A. GILLIS

Date of Defence: July 29, 2019

Dr. Alain Flaubert Takam Thesis Supervisor	Associate Professor	Ph.D.
Dr. Inge Genee Thesis Examination Committee Member	Professor	Ph.D.
Dr. Steven Urquhart Thesis Examination Committee Member	Associate Professor	Ph.D.
Dr. Jean-Baptiste Leca Chair, Thesis Examination Committee	Associate Professor	Ph.D.

ABSTRACT

Despite the advantages linked to knowing an L2, and despite French's status as one of the official languages of Canada, the rate of high school student participation in the study of French is quite weak in Alberta. This study looks to explore student motivation in studying French in Alberta secondary schools according to the ideas of Dörnyei's L2 Motivational Self System model and the anti-ought-to self proposed by Thompson and Vásquez. As a secondary objective, this study investigates the link between motivation and linguistic competency of false cognates. The results of this study appear to encourage the use of the L2MSS as a tool in contexts where the L2 being learned is not English. The ideal L2 self and students' L1, appear to play important roles in participation in French classes in Alberta high schools. Similarly, the ideal L2 self appears to influence the ability to decipher false cognates.

Keywords: L2 Motivational Self System; Anti-ought-to self; French as a Second Language; French Immersion; Alberta; False cognates; Secondary school

RÉSUMÉ

Malgré les avantages liés à la connaissance d'une L2, et le fait que le français est une des langues officielles du Canada, le taux d'élèves du secondaire participant à l'apprentissage du français est faible en Alberta. Cette étude cherche à explorer les aspects de motivation des élèves à l'école secondaire albertaine en employant le modèle *L2 Motivational Self System* de Dörnyei et l'*anti-ought-to self* proposé par Thompson et Vásquez. L'objectif secondaire de cette étude est d'examiner le lien entre la motivation et la compétence linguistique dans le domaine des faux cognats. Les résultats de cette étude encouragent l'usage du *L2MSS* comme outil dans des contextes où la L2 étudiée n'est pas l'anglais. L'*ideal L2 self* et langue maternelle apparaissent avoir des rôles importants dans la participation aux cours de français à l'école secondaire en Alberta. Similairement, l'*ideal L2 self* semble influencer sur la capacité de déchiffrer les faux cognats.

Mots clés : *L2 Motivational Self System* ; *Anti-ought-to self* ; Français Langue Seconde ; Immersion française ; Alberta ; Faux cognats ; École secondaire

REMERCIEMENTS

Le mémoire devant vous n'aurait pas été possible sans les contributions de nombreuses personnes. L'auteur de ce mémoire aimerait commencer par remercier les deux écoles participantes, ainsi que leur commission scolaire, leurs élèves et leurs enseignants, pour avoir rendu possible cette étude. L'auteur aimerait remercier Alain Flaubert Takam, le directeur de cette thèse, pour ses conseils et son soutien inestimables avant et durant tout ce programme de maîtrise. Merci à Inge Genee et à Steven Urquhart, les membres du comité de cette thèse, pour leur aide et leurs contributions pendant ce programme de maîtrise. Merci, aussi, aux autres membres du Département de Langues Modernes et de Linguistique de l'Université de Lethbridge pour la variété d'opportunités académiques et professionnelles qui a été mise à ma disposition pendant les deux dernières années et ce, dans une ambiance positive et chaleureuse. Enfin, l'auteur aimerait remercier sa famille pour son soutien indéfectible et pour avoir toujours su créer un environnement qui célèbre et encourage la motivation d'explorer le monde des langues.

L'auteur aimerait souligner que cette étude a eu lieu sur les territoires traditionnels des peuples des régions visées par les traités no. 6 et no. 7.

TABLE DES MATIÈRES

Abstract	ii
Résumé	iv
Remerciements.....	ii
Liste de tableaux	ix
Liste de figures.....	xi
Liste d'abréviations	xii
Chapitre 1 : Introduction	1
1.1 Contexte.....	1
1.2 Revue de littérature.....	8
1.2.1 Motivation	8
1.2.2 Compétence linguistique de cognats	15
1.3 Signification de cette étude.....	18
Chapitre 2 : Méthodologie	21
2.1 Les sites de recherche	21
2.2 Les participants	22
2.2.1 Les élèves	22
2.2.2 Les enseignants.....	24
2.3 Les questionnaires	24
2.3.1 Aux élèves.....	25
2.3.2 Aux enseignants.....	28
2.4 L'analyse.....	29
2.4.1 Les profils de motivation	32
2.4.2 La connaissance de cognats.....	36
Chapitre 3 : Résultats	39
3.1 Participation aux programmes de français.....	39
3.1.1 École A.....	39
3.1.1.1 FLS.....	39
3.1.1.2 Immersion.....	43
3.1.1.3 Ni FLS ni immersion.....	47
3.1.2 École B.....	47
3.1.2.1 FLS.....	47
3.1.2.2 Immersion.....	49
3.1.2.3 Ni FLS ni immersion.....	51
3.1.3 Échantillon entier.....	55
3.1.3.1 École.....	55
3.1.3.2 Programme et cours suivi	55
3.1.3.3 Année	56
3.1.3.4 Genre	57
3.1.3.5 Langue maternelle.....	57
3.1.3.6 Conscience du statut du français.....	57
3.1.3.7 Impacts sur la participation à l'apprentissage du français.....	59
3.2 Profils de motivation	61
3.2.1 École A.....	62
3.2.1.1 Analyse factorielle exploratoire.....	62

3.2.1.2	Fiabilité du questionnaire	65
3.2.1.3	Description générale	66
3.2.2	École B	67
3.2.2.1	Analyse factorielle exploratoire.....	67
3.2.2.2	Fiabilité du questionnaire	69
3.2.2.3	Description générale	70
3.2.3	Échantillon entier.....	71
3.2.3.1	Analyse factorielle exploratoire.....	71
3.2.3.2	Fiabilité du questionnaire	74
3.2.3.3	Description générale	75
3.3	Profils de motivation et participation	77
3.3.1	École A.....	77
3.3.1.1	Programme et cours suivi	79
3.3.1.2	Année	79
3.3.1.3	Genre	79
3.3.1.4	Langue maternelle.....	79
3.3.1.5	Conscience du statut du français.....	79
3.3.1.6	Point de départ	80
3.3.2	École B.....	80
3.3.2.1	Programme et cours suivi	81
3.3.2.2	Année	84
3.3.2.3	Genre	85
3.3.2.4	Langue maternelle.....	85
3.3.2.5	Conscience du statut du français.....	85
3.3.2.6	Point de départ	85
3.3.3	Échantillon entier.....	85
3.3.3.1	École.....	87
3.3.3.2	Programme et cours suivi	89
3.3.3.3	Année	94
3.3.3.4	Genre	94
3.3.3.5	Langue maternelle.....	94
3.3.3.6	Conscience du statut du français.....	96
3.3.3.7	Point de départ	96
3.4	Compétence linguistique de cognats	96
3.4.1	École A.....	96
3.4.1.1	Le terme « faux amis ».....	96
3.4.1.2	Précision de traductions	99
3.4.2	École B.....	100
3.4.2.1	Le terme « faux amis ».....	100
3.4.2.2	Précision de traductions	101
3.4.3	Échantillon entier.....	103
3.4.3.1	Le terme « faux amis ».....	103
3.4.3.2	Précision de traductions	105
3.5	Profils de motivation et compétence linguistique de cognats.....	107
3.5.1	École A.....	108
3.5.1.1	Ideal L2 self (F1 _{ÉA}).....	108

3.5.1.2 Ought-to L2 self (F2 _{ÉA}).....	109
3.5.1.3 Anti-ought-to self (F3 _{ÉA}).....	109
3.5.2 École B.....	109
3.5.2.1 Ideal L2 self de l'avenir (F1 _{ÉB}).....	110
3.5.2.2 Ought-to L2 self de l'avenir (F2 _{ÉB}).....	110
3.5.2.3 Ideal L2 self envers les défis (F3 _{ÉB}).....	110
3.5.2.4 Anti-ought-to self (F4 _{ÉB}).....	110
3.5.2.5 Ought-to L2 self envers les camarades (F5 _{ÉB}).....	110
3.5.3 Échantillon entier.....	111
3.5.3.1 Ideal L2 self (F1 _{ÉE}).....	111
3.5.3.2 Ought-to L2 self (F2 _{ÉE}).....	112
3.5.3.3 Anti-ought-to self (F3 _{ÉE}).....	112
3.5.3.4 Les influences des profils de motivation selon le programme suivi.....	113
Chapitre 4 : Discussion et conclusion.....	117
4.1 La langue maternelle, la motivation et la participation.....	117
4.2 Les profils de motivation et la participation.....	118
4.3 Les profils de motivation et les cognats.....	121
4.4 Le L2MSS dans le contexte anglophone albertain.....	123
4.5 Conclusion.....	125
Références.....	130
Annexe 1 : Written Questionnaire (Students).....	137
Annexe 2 : Written Questionnaire (Teachers).....	140
Annexe 3 : Alternate Written Questionnaire (Students).....	142

LISTE DE TABLEAUX

Tableau 1 : Taux de participation au FLS en Alberta (2016-2017).....	7
Tableau 2 : Les élèves participant à cette étude.....	23
Tableau 3 : Les enseignants participant à cette étude	24
Tableau 4 : Les quinze questions mises à l'échelle de Likert	32
Tableau 5 : Exemple d'un profil de motivation	34
Tableau 6 : Les dix faux cognats du questionnaire à traduire	36
Tableau 7 : Cours suivi - FLS - École A	40
Tableau 8 : Genre - FLS - École A	40
Tableau 9 : L1 - FLS - École A	41
Tableau 10 : Conscience du statut du français - FLS - École A	42
Tableau 11 : Point de départ - FLS - École A	43
Tableau 12 : Cours suivi - FLA - École A	43
Tableau 13 : Genre - FLA - École A.....	44
Tableau 14 : L1 - FLA - École A.....	45
Tableau 15 : Conscience du statut du français - FLA - École A	45
Tableau 16 : Point de départ - FLA - École A.....	46
Tableau 17 : Participation antérieure des élèves qui n'étudiaient plus le français - École B	48
Tableau 18 : Cours suivi - FLA - École B.....	49
Tableau 19 : Genre - FLA - École B.....	49
Tableau 20 : L1 - FLA - École B	50
Tableau 21 : Conscience du statut du français - FLA - École B.....	50
Tableau 22 : Point de départ - FLA - École B	51
Tableau 23 : Cours suivi - Pas de français - École B	52
Tableau 24 : Genre - Pas de français - École B	52
Tableau 25 : L1 - Pas de français - École B	53
Tableau 26 : Conscience du statut du français - Pas de français - École B.....	53
Tableau 27 : Point de départ - Pas de français - École B	54
Tableau 28 : Nombre d'élèves participants selon école.....	55
Tableau 29 : Programme suivi - Échantillon entier	56
Tableau 30 : Année - Échantillon entier.....	56
Tableau 31 : Genre - Échantillon entier	57
Tableau 32 : L1 - Échantillon entier	57
Tableau 33 : Conscience du statut du français - Échantillon entier.....	58
Tableau 34 : ANOVA - Programme suivi et L1 - Échantillon entier	60
Tableau 35 : Tukey - Programme suivi et L1 - Échantillon entier	60
Tableau 36 : Programme suivi et L1	61
Tableau 37 : Analyse factorielle exploratoire - École A.....	63
Tableau 38 : Profils de motivation - École A	66
Tableau 39 : Analyse factorielle exploratoire - École B	68
Tableau 40 : Profils de motivation - École B	70
Tableau 41 : Analyse factorielle exploratoire - Échantillon entier	72
Tableau 42 : Profils de motivation - Échantillon entier	75
Tableau 43 : Répartition des sortes de motivation - École A	78
Tableau 44 : Répartition des sortes de motivation - École B	80

Tableau 45 : ANOVA - Programme suivi et Motivation - École B.....	81
Tableau 46 : ANOVA - Cours suivi et Motivation - École B	82
Tableau 47 : Tukey - Cours suivi et Motivation - École B	83
Tableau 48 : Cours suivi et Motivation - École B	84
Tableau 49 : Répartition des sortes de motivation - Échantillon entier	86
Tableau 50 : ANOVA - École et Motivation - Échantillon entier	87
Tableau 51 : ANOVA – École et Motivation – Elèves de français – Échantillon entier	88
Tableau 52 : École et Motivation – Échantillon entier	88
Tableau 53 : ANOVA – Programme suivi et Motivation – Échantillon entier	89
Tableau 54 : Tukey – Programme suivi et Motivation – Échantillon entier	90
Tableau 55 : Programme suivi et Motivation – Échantillon entier	90
Tableau 56 : ANOVA - Cours suivi et Motivation - Échantillon entier	91
Tableau 57 : Tukey - Cours suivi et Motivation - Échantillon entier	91
Tableau 58 : Cours suivi et Motivation - Échantillon entier	93
Tableau 59 : ANOVA - L1 et Motivation - Échantillon entier	94
Tableau 60 : Tukey - L1 et Motivation - Échantillon entier.....	95
Tableau 61 : L1 et Motivation - Échantillon entier.....	95
Tableau 62 : Connaissance du terme « faux amis » - École A	97
Tableau 63 : ANOVA - Cours suivi et Connaissance du terme « faux amis » - École A.....	97
Tableau 64 : ANOVA -Cours suivi et Connaissance du terme « faux amis »-FLS 9 éliminé-ÉA	98
Tableau 65 : Tukey - Cours suivi et Connaissance du terme « faux amis » - FLS 9 éliminé-ÉA	98
Tableau 66 : Cours suivi et Connaissance du terme « faux amis » - École A.....	98
Tableau 67 : Types de traductions - École A.....	99
Tableau 68 : Précision de traductions - École A.....	99
Tableau 69 : Connaissance du terme « faux amis » - École B	100
Tableau 70 : Types de traductions - École B.....	101
Tableau 71 : Précision de traductions - École B.....	102
Tableau 72 : ANOVA - Précision de traductions et Cours suivi - École B	103
Tableau 73 : Précision de traductions et Cours suivi - École B.....	103
Tableau 74 : Connaissance du terme « faux amis » - Échantillon entier	104
Tableau 75 : Types de traductions - Échantillon entier.....	105
Tableau 76 : Précision de traductions - Échantillon entier.....	106
Tableau 77 : Précision de traductions et École - Échantillon entier	107
Tableau 78 : Précision de traductions et École - Échantillon entier	107
Tableau 79 : Répartition de la précision de traductions - École A	108
Tableau 80 : ANOVA - Précision de traductions et <i>L'ideal L2 self</i> (F1 _{ÉA}) - École A.....	108
Tableau 81 : ANOVA - Précision de traductions et <i>L'ideal L2 self</i> (F1 _{ÉA}) - École A.....	109
Tableau 82 : Répartition de la précision de traductions - École B	109
Tableau 83 : Répartition de la précision de traductions - Échantillon entier	111
Tableau 84 : ANOVA - Précision de traductions et <i>L'ideal L2 self</i> (F1 _{ÉE}) - Échantillon entier .	111
Tableau 85 : Précision de traductions - <i>L'ideal L2 self</i> (F1 _{ÉE}) - Échantillon entier.....	112
Tableau 86 : Répartition des sortes de motivation selon le programme suivi - ÉE.....	113
Tableau 87 : Répartition de la précision de traductions selon le programme suivi - ÉE	114
Tableau 88 : ANOVA - <i>L'ideal L2 self</i> (F1 _{ÉE}) et Cours suivi - FLA - Échantillon entier.....	115
Tableau 89 : Précision de traductions et <i>L'ideal L2 self</i> (F1 _{ÉE}) - FLA - Échantillon entier.....	116

LISTE DE FIGURES

Figure 1 : Exemple d'un profil de motivation.....	34
Figure 2 : Profils de motivation de l'École A	66
Figure 3 : Profils de motivation de l'École B	71
Figure 4 : Profils de motivation de l'échantillon entier	75
Figure 5 : Profils de motivation des élèves de français, selon genre	76
Figure 6 : Comparaison des profils de motivation entre les sortes de motivation théoriques et celles observées par notre analyse factorielle exploratoire	124

LISTE D'ABRÉVIATIONS

ÉA	École A
ÉB	École B
ÉE	Échantillon entier
FLA	Immersion française (<i>French Language Arts</i>)
FLS	Français langue seconde
L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde
L2MSS	<i>L2 Motivational Self System</i>

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION

L'objectif principal de cette étude est de mieux comprendre ce qui affecte la motivation des élèves et corollairement la participation à l'apprentissage du français dans les écoles secondaires en Alberta. L'objectif secondaire de cette étude est de voir comment la motivation influe sur la maîtrise du français chez les élèves du secondaire apprenant cette langue seconde. Malgré les avantages professionnels, cognitifs, et interpersonnels liés à la connaissance d'une langue seconde, et le fait que le français est une des langues officielles du Canada, le taux d'élèves du secondaire inscrits aux cours de français en Alberta est faible. Ce phénomène semble refléter le peu d'engouement des élèves pour l'apprentissage du français. Puisque l'apprentissage du français est facultatif dans la province, une bonne compréhension de la motivation des élèves est essentielle si l'on espère étoffer les inscriptions aux cours de français. Au moyen de questionnaires donnés à des élèves de la 9^e année et de la 12^e année ainsi qu'à des enseignants de français langue seconde (FLS) de deux écoles secondaires, cette étude cherche à identifier des profils de motivation dans les écoles secondaires en Alberta, selon les appellations autour du modèle *L2 Motivational Self System* de Dörnyei (2005 ; 2009a), ainsi que leurs impacts sur la participation au FLS. Cette étude s'intéresse aussi aux liens entre ces profils de motivation et la compétence linguistique des élèves, notamment dans le domaine des pièges linguistiques que l'on appelle souvent les « faux amis » dans les cours de français. Les résultats de cette étude contribueront à la recherche dans le domaine de la linguistique appliquée et ainsi amélioreront la compréhension du processus d'acquisition des langues secondes à l'école secondaire.

1.1 CONTEXTE

Au Canada, l'usage de l'anglais domine. Malgré la politique officielle de bilinguisme dans le pays, une diglossie prévaut entre l'anglais comme langue Haute et le français comme

langue Basse (voir Ferguson, 1959 ; Fishman, 1967).¹ Cette diglossie se voit nettement dans les données portant sur la langue maternelle (L1) des individus bilingues au Canada. Selon le recensement national le plus récent, le taux de Canadiens francophones qui ont déclaré avoir une connaissance des deux langues officielles était de 46,2 %. Chez les Canadiens allophones et anglophones, ce taux était respectivement de 11,7 % et de 9,2 % (Statistique Canada, 2017).

Il ne surprend donc pas que le taux des jeunes Canadiens (âgés de 15 à 19 ans) à l'extérieur du Québec qui réussissent à parler dans les deux langues officielles nationales et qui ne parlent pas le français comme langue maternelle soit très faible, avoisinant les 14 % (Statistique Canada, 2019). Pareillement, le nombre de Canadiens auto-proclamés bilingues demeure toujours au-dessous de 20 % de la population (Statistique Canada, 2018). Ce pourcentage est clairement influencé par le Québec où le français est la seule langue officielle et fortement soutenue par le gouvernement provincial (Gouvernement du Québec, 2018). Si l'on exclut la population de la belle province, le nombre total de personnes bilingues au Canada chute de plus de la moitié (Statistique Canada, 2017). Ce nombre plonge même encore, si l'on exclut également le Québec et deux de ses voisins, l'Ontario et le Nouveau-Brunswick. En 2016, ces trois provinces, qui représentaient 63,6 % de la population canadienne, comprenaient 85,7 % de bilingues anglais-français au Canada (Statistique Canada, 2017).

Dans l'ouest, en Alberta, une province éloignée de ces trois provinces et qui est le site de notre étude, le taux de bilinguisme anglais-français est de 6,6 % (Statistique Canada, 2017).

Selon le recensement national de 2016, l'anglais est la L1 de 76,5 % de la population albertaine (Statistique Canada, 2018). De même, 98,4 % de la population déclare avoir une connaissance de

¹ Il y a aussi des experts qui élargissent cette description de la dominance de l'anglais en employant deux catégories de langues Basses : une catégorie moyenne comprenant le français et une autre catégorie plus basse comprenant toutes autres langues parlées au Canada, y compris les langues autochtones et les langues des immigrants (par exemple, Cummins & Danesi, 1990).

l'anglais, tandis que 6,7 % déclare avoir une connaissance du français – quasiment le même taux que les bilingues de la province (Statistique Canada, 2018). Ces taux ont des influences importantes sur le rôle minime du français dans chaque sphère de la province, y compris dans le cadre de l'éducation. Pour la majorité des élèves albertains qui ont un contact avec la langue de Molière, cette langue joue le rôle de langue seconde (L2) après l'anglais.

Au niveau de la planification de l'enseignement des deux langues officielles au Canada, le français est traité de différentes façons. Plusieurs ministères de l'éducation des provinces et territoires du pays désignent le français comme « langue seconde » en termes de son apprentissage en général (par exemple, Ontario Ministry of Education, 2018a ; Gouvernement du Québec, 2017 ; Government of Yukon, 2017). Dans la majorité de ces ministères, les appellations de « Core French » et « français de base » sont utilisées pour différencier le programme focalisé sur l'apprentissage du français comme matière des autres programmes où le français s'enseigne, dont l'immersion et l'école francophone (par exemple, Province of British Columbia, 2017 ; Government of Prince Edward Island, 2016). Cependant, en Alberta, la dénomination « langue seconde » s'emploie uniquement pour différencier le programme d'enseignement du français comme matière de tous les autres programmes offerts dans la province, y compris les mathématiques, le français d'immersion et l'école francophone (Alberta Education, 2018a). Cette appellation officielle, « français langue seconde » (FLS),² sépare également ce genre d'apprentissage du français comme L2 et l'apprentissage d'autres « langues internationales » comme L2, telles que le chinois, le latin et l'ukrainien (Alberta Education, 2019). Il est intéressant de noter que ces « langues internationales » sont offertes comme matière facultative en Alberta, similairement au FLS, et qu'elles sont offertes dès la maternelle,

² « *French as a Second Language* » (Alberta Education, 2019).

contrairement au FLS, qui commence officiellement en 4^e année (Alberta Education, 2019).

L'usage du nom « langue seconde » renvoie au fait, mentionné ci-dessus, que le français joue le rôle de L2 pour la grande majorité des élèves albertains. Le Ministère de l'éducation du Nunavut est le seul qui offre le français comme « langue additionnelle » tout en basant des parties de son curriculum linguistique sur ceux d'autres ministères de l'éducation, dont celui de l'Alberta (Government of Nunavut, 2016). Dans cette étude visant à explorer le processus décisionnel des élèves du secondaire au regard de ce programme albertain où la matière étudiée est le français lui-même, nous emploierons les appellations « français langue seconde » et « FLS » afin de faire référence à ce programme destiné à l'enseignement du français comme matière, ainsi qu'à ce genre de cours existant hors de l'Alberta.

Il existe de grandes différences dans la participation à l'apprentissage du français dans les provinces et territoires canadiens. Ici, on reprend toutes les données citées dans un rapport publié par Canadian Parents for French qui est accompagné par un schéma visuel (Canadian Parents for French, 2016a ; Canadian Parents for French 2016b). Pendant l'année scolaire 2015-2016, le taux d'élèves admissibles qui ont participé à un cours de FLS au Québec, au Nouveau-Brunswick, à Terre-Neuve-et-Labrador et en Ontario, oscillait entre 40 % et 68 %. De l'autre côté de l'échelle, les taux en Saskatchewan, aux Territoires du Nord-Ouest et en Alberta étaient entre 20 % et 23 % (Canadian Parents for Canada, 2016a). Seul le Nunavut a vu un taux plus bas de 1,7 %.³ La moyenne canadienne était de 35,9 % entre 2015 et 2016 (Canadian Parents for Canada, 2016a). En ce qui concerne les programmes d'immersion, le Québec, Terre-Neuve-et-Labrador et l'Île-du-Prince-Édouard avaient des taux entre 25 % et 32 %. Les provinces ayant les

³ L'usage du terme « langue additionnelle » pour décrire le programme de français offert au Nunavut indique la signification du français dans la politique linguistique existant dans ce territoire où la langue inuit fonctionne comme langue officielle (voir Bureau du commissaire aux langues du Nunavut, 2018). Cela dit, une telle discussion dépasse l'envergure de l'étude actuelle.

taux les plus bas étaient la Colombie-Britannique, la Saskatchewan et l'Alberta, avec des taux entre 6 % et 10 %. Le Nunavut n'offrait pas de programme d'immersion française (Canadian Parents for Canada, 2016a). La moyenne de participation à des programmes d'immersion était de 11,3 % dans le pays entier.

Nous discuterons de l'Alberta plus en détail dans les paragraphes à suivre, mais il est déjà évident que le taux de participation aux programmes de français y est moindre comparé aux autres provinces. De même, il semble que la proximité d'une plus grande population de francophones (i.e. le Québec) ait des influences sur les inscriptions dans des programmes de français. Toutefois, l'intérêt des parents à inscrire leurs enfants au programme d'immersion continue à gonfler au Canada, y compris en Alberta (Alphonso, 2018 ; Lee, 2018). Vu que les écoles ne peuvent pas accommoder le rythme croissant actuel de la demande pour des cours d'immersion, dû au manque d'enseignants suffisamment qualifiés, entre autres raisons (Radio-Canada, 2019 ; Fitzpatrick, 2017), « l'autre choix » pour un apprentissage du français, le FLS, devra jouer un rôle de plus en plus important pour l'avenir du français dans les écoles des régions canadiennes anglophones.

Comme les descriptions ci-dessus le suggèrent, chaque province au Canada dirige son propre système d'éducation et prend des décisions majeures par rapport au budget, à l'établissement de priorités, et au curriculum. En Alberta, cette responsabilité appartient à *Alberta Education*. En conformité avec les recommandations d'un rapport d'enquête fait en 2003, *Alberta Education* avait formulé un projet visant à rendre obligatoire l'apprentissage d'une L2 partout dans la province (Enhancing Second Language Learning Project, 2003). Trois ans plus tard, *Alberta Education* a abouti à la conclusion qu'il ne serait pas possible dans chaque commission scolaire, après que 10 des 62 (16 %) commissions scolaires albertaines s'étaient dit

mal préparées pour un tel projet. Ensuite, la décision a été prise d'annuler le projet, sans mention d'autres stratégies ultérieures (Huculak, Kastelan-Sikora, & Bilash, 2008).

Dans de tels cas, on voit l'importance de la commission scolaire dans la (ou l'absence de) promotion, et même dans l'existence de programmes de langues autre que l'anglais à l'école canadienne. Malgré le fait qu'une grande majorité des commissions scolaires albertaines avaient déclaré être prêtes à fonctionner dans un cadre éducatif où l'apprentissage d'une langue autre que l'anglais était obligatoire, *Alberta Education* a annoncé que la poursuite d'un tel projet serait une erreur. Comme le note Kissau (2005), les commissions scolaires au Canada peuvent influencer beaucoup les relations sociopolitiques concernant l'apprentissage des langues dans les écoles, ce qui est sûrement le cas en Alberta. Une faible proportion des commissions scolaires de la province a pu convaincre *Alberta Education* d'annuler la mise en œuvre d'un projet comme celui mentionné ci-dessus. Elles ont aussi le droit de rendre obligatoire l'apprentissage d'une langue autre que l'anglais dans leurs écoles, si elles le veulent (Alberta Education, 2018a). De même, les commissions scolaires possèdent une influence collective forte car le taux de commissions scolaires qui rendent des programmes linguistiques obligatoires peuvent entraîner la mise à disposition de plus ou de moins de places pour des élèves dans ces programmes au niveau provincial, et donc elles peuvent influencer le nombre total d'élèves qui peuvent apprendre une L2 à l'école.

Actuellement, sauf si la commission scolaire en question l'exige autrement, ce qui n'arrive pas très souvent, l'apprentissage d'une langue autre que l'anglais est toujours une matière facultative à l'école en Alberta (Alberta Education, 2018b ; Mady, 2007). Pendant l'année scolaire 2016-2017, 21 % des élèves de la maternelle à la 12^e année dans les écoles publiques, privées, et séparées albertaines ont suivi un cours de FLS (Alberta Education, 2018c).

Cependant, le taux de participation au FLS à l'école secondaire indique un désintérêt général (et soudain) vis-à-vis du français et du programme de FLS. Dans ce contexte, 9.432 élèves de la 10^e année à la 12^e année ont suivi un cours de FLS dans une école publique, privée ou séparée en Alberta, ce qui constitue seulement 5,8 % de la population dans ces trois genres d'écoles (Tableau 1 ; Alberta Education, communication personnelle, le 13 septembre 2017).⁴

Tableau 1 : Taux de participation au FLS en Alberta (2016-2017) aux écoles publiques, privées et séparées

Année(s)	Nombre d'élèves participants	Pourcentage des élèves possibles
M.-12	147.007	21,3 %
9 ^e	10.487	22,4 %
10 ^e -12 ^e	9.432	5,8 %

Entre 2008 et 2017, cette tendance à la baisse d'inscriptions au FLS à l'école secondaire s'est avérée chaque année dans la province. (Canadian Parents for French, 2017 ; Alberta Education, 2018a ; Alberta Education, 2018c). En comparaison, 2.589 élèves de la 9^e année en Alberta ont participé au programme d'immersion française pendant l'année scolaire 2015-2016, ce qui représente 5,6 % des élèves de la 9^e année. Pendant la même année, 1.541 élèves de la 12^e année suivaient un cours d'immersion française, représentant 2,2 % de cette population (Alberta Education, 2018c ; Canadian Parents for French, 2016a). On voit que, même si le taux de participation diminue aussi dans ce programme de français, ce changement de participation ne constitue pas une chute à deux chiffres en pourcentage. Étant donné cette situation, il est

⁴ Il est intéressant de noter que le nombre total d'élèves de ces trois années est même plus bas que celui de la 9^e année (10.487, soit 22 % des élèves de la 9^e année ; Alberta Education, communication personnelle, le 13 septembre 2017).

essentiel de comprendre la décision consciente prise par des élèves d'étudier l'« autre » langue officielle du Canada, surtout à l'école secondaire.

La motivation y joue un grand rôle. Chaque élève qui suit un cours de français en Alberta décide consciemment, d'une façon ou d'une autre, d'y participer, choisissant le français au lieu d'autres matières facultatives. C'est pareil pour ceux qui décident d'éviter le français. Il est donc important de comprendre les raisons qui motivent – et les influences sur – la décision d'étudier cette langue officielle nationale, ainsi que les raisons pour lesquelles le taux de participation à l'apprentissage du français diminue tellement après la 9^e année, surtout dans le cadre du FLS.

1.2 RÉVUE DE LITTÉRATURE

1.2.1 MOTIVATION

Depuis longtemps, les chercheurs s'intéressent aux motivations des apprenants de langues secondes. Il est maintenant clair que la motivation influence non seulement la décision d'apprendre une langue, mais aussi le succès et la qualité de l'apprentissage d'une langue seconde. Gardner et Lambert (1959) ont proposé deux catégories de motivation : la motivation instrumentale et la motivation intégrative. La motivation instrumentale est liée à la focalisation d'un apprenant sur la potentielle utilité associée à la capacité de communiquer dans cette nouvelle langue, tandis que la motivation intégrative porte sur l'importance accordée par l'apprenant à sa participation à la communauté linguistique associée à cette langue spécifique. Pendant les décennies suivantes, ces deux genres de motivation ont été bien examinés par les linguistes du monde entier (par exemple, Herzlich, 1978 ; Dörnyei & Csizér, 1998 ; Kazantseva, Valiakhmetova, Minisheva, Anokhina, & Latypova, 2016).

Il convient de souligner ce qui a été dit au sujet de ces deux sortes de motivation au Canada. Saindon, Landry et Boutouchent (2011) notent l'importance de la motivation

instrumentale au Nouveau-Brunswick, où les élèves d'une école secondaire ne croyaient pas que le français soit suffisamment « utile » dans la vie pour l'apprendre. Dans un monde où l'anglais, la L1 pour une majorité des élèves sondés, tient le rôle de langue véhiculaire, l'utilité d'une connaissance du français ne va pas de soi. En même temps, la motivation intégrative jouait un rôle important. Les élèves ayant eu des expériences et un contact avec la culture francophone avaient une opinion plus positive envers cette communauté linguistique et ils s'intéressaient davantage à étudier le français. Les échanges interlinguistiques et interculturels ont entraîné une motivation intégrative plus élevée chez les élèves du secondaire, ce qui a contribué par conséquent à un taux de participation plus élevé.

Sur l'autre rive de l'Atlantique, les travaux de Dörnyei (2005 ; 2009a) ont fourni un nouveau modèle dans ce domaine. Le *L2 Motivational Self System*, le *L2MSS* en abrégé, comprend trois catégories de motivation : « l'*ideal L2 self* », « l'*ought-to L2 self* » et « la *L2 learning experience* ». Les deux premiers types correspondent, de façon générale, aux motivations intégrative et instrumentale de Gardner et Lambert (1959). L'*ideal L2 self* correspond au modèle de locuteur auquel on voudrait s'identifier. Un apprenant avec un *ideal L2 self* plus élevé se concentre davantage sur ses propres objectifs et désirs concernant l'avenir et pense plus souvent à ses futures connaissances dans la L2. L'*ought-to L2 self* décrit la personne qu'un apprenant croit devoir devenir selon les attentes d'autrui dans la société. Pour l'*ought-to L2 self*, il s'agit aussi d'éviter les conséquences attendues provoquées par un mauvais apprentissage de la langue seconde en question (Dörnyei & Csizér, 2005). Un apprenant avec un *ought-to L2 self* élevé se concentre davantage sur les attentes d'autres personnes importantes dans sa vie et sur leurs opinions à propos de la L2 et de l'importance d'une connaissance de la L2. Le troisième aspect, la *L2 learning experience*, insiste sur des situations spécifiques touchant

à la motivation et à son lien avec l'environnement immédiat existant autour de l'apprenant pendant l'apprentissage d'une L2 (Dörnyei, 2009b). En utilisant ces trois genres de motivation, on peut établir des profils de motivation d'un individu et mieux comprendre les types d'aspects qui motivent l'apprenant d'une L2.

Dans plusieurs études, l'*ideal L2 self* est considéré comme l'aspect le plus fort du *L2MSS* et il est conséquemment l'aspect le plus discuté (par exemple, Csizér & Lukács, 2010). La *L2 learning experience* est aussi considérée importante dans le comportement d'un apprenant et dans sa motivation. En particulier, les expériences avec des enseignants, des parents et d'autres personnes importantes dans l'environnement proche d'un(e) élève influencent ses attitudes (Csizér & Kormos, 2008). Cela dit, la possibilité de séparer la *L2 learning experience* de l'*ideal L2 self* n'est pas toujours évidente (Kormos & Csizér, 2008). L'*ought-to L2 self* est considéré comme étant un aspect moins fort et il est donc moins discuté en général, au point où plusieurs études qui examinaient le *L2MSS* n'ont même pas inclus de questions portant sur l'*ought-to L2 self* dans leur questionnaire (Lui & Thompson, 2018). Comme d'autres aspects des études linguistiques appliquées, les aspects de motivation du *L2MSS* sont très souvent examinés au travers des questions mises à l'échelle de Likert (voir Dörnyei, 2019 ; Dörnyei & Csizér, 2012). Dans une analyse de la cohérence interne du *L2MSS*, Safdari (2017) trouve que les questions mises à l'échelle de Likert, que les questionnaires du *L2MSS* emploient pour sonder ces aspects de motivation des apprenants d'une L2, représentent fidèlement les facteurs ciblés et constituent donc un bon instrument de mesure.

Thompson et Vásquez (2015) proposent une catégorie de motivation supplémentaire possible pour le *L2MSS* et le nomment l'*anti-ought-to self*. Cette autre catégorie de motivation correspond à la réaction contre les attentes d'autrui, c'est-à-dire une réaction réfractaire à

l'*ought-to L2 self*. Comme les autres aspects du *L2MSS*, cette nouvelle catégorie désigne une partie de la motivation chez un apprenant d'une langue seconde. Un apprenant avec un *anti-ought-to self* plus élevé s'intéresse à apprendre une langue en fonction de la perception que la société et/ou les proches de l'apprenant qui n'encouragent ni l'apprentissage ni la connaissance de la L2 en question. Thompson et Vásquez (2015) le résumant comme un aspect de « l'autre » comparé à l'aspect de « je » de l'*ideal L2 self*. Ils trouvent que le *L2MSS* de Dörnyei surestime le rôle de l'apprenant tout seul dans la motivation, oubliant les influences possibles sur l'apprenant venant d'ailleurs. Thompson (2017) trouve que, du moins dans un contexte anglophone, l'*anti-ought-to self* peut aussi jouer un rôle dans le choix de langue. Les participants ayant un taux élevé de l'*anti-ought-to self* étaient les participants qui tendaient à étudier des langues autre que la L2 la plus étudiée dans leur société, l'espagnol dans le contexte de l'étude. Ce résultat suggère que l'*anti-ought-to self* peut être un aspect important dans la participation d'apprenants d'une L2 dans des régions où l'anglais domine en tant que la L1.

Il est aussi important de noter que, même en l'absence de personnes ou de moments précis vécus où l'apprentissage d'une langue avait été véritablement déconseillé, les influences sociolinguistiques perçues par l'apprenant le motivent à persévérer. Oakes (2013) décrit une notion similaire en Angleterre, où certains étudiants s'intéressaient à l'apprentissage du français et de l'espagnol. Les participants sont nés dans un pays monolingue anglophone et y avaient grandi. L'idée dominante dans leur société, selon laquelle l'anglais suffisait, les a motivés à étudier une L2. Ces étudiants ont rejeté « l'attitude monoglotte » dans leur société et ils possédaient ainsi une motivation instrumentale plus élevée (Oakes, 2013, p. 189). Dans la terminologie de Thompson et Vásquez (2015), il s'agissait d'un *anti-ought-to self* plus élevé.

Dans la réalité canadienne, il faut surtout étoffer la définition de l'*ideal L2 self* dans le cadre du *L2MSS* et faire en sorte qu'elle comprenne non seulement ce que l'individu aimerait devenir, mais aussi ce que l'individu ne veut pas devenir. Kissau (2006) constate que les participants masculins de son étude dans une école secondaire en Ontario s'intéressaient peu à découvrir la culture francophone. Ce désintérêt découlait de la peur de devenir des « garçons féminins ». Les garçons ne voulaient pas participer à des cours de français parce que, selon eux, la société canadienne attribue des qualités féminines à un intérêt pour les langues. Pour ces jeunes, voulant devenir des « hommes idéaux », la participation au FLS menaçait leurs visions d'eux-mêmes, comme « hommes normaux ». Kissau et Wierzalis (2008) démontrent que ces élèves masculins qui s'intéressaient peu à se familiariser avec la culture francophone avaient également tendance à arrêter de suivre des cours de FLS à l'école secondaire. De même, les garçons qui recevaient de bonnes notes au FLS l'attribuaient à la chance et non à leur connaissance et/ou à leurs efforts pour comprendre le français. De tels succès ne convenaient pas à des caractéristiques idéales liées au genre masculin. Dans de tels cas, des aspects sociaux existant hors de l'école, dans la société en général, influent sur les élèves. Ces aspects peuvent motiver ou démotiver l'apprentissage d'une L2 (voir Cummins, 2000).

Cela dit, Mady et Seiling (2017) observent que la motivation des garçons et des filles dans le cadre de l'immersion ne se différencie pas, ce qui suggère que les méthodes d'enseignement, ou d'autres aspects différents entre ce programme et celui de FLS, peuvent y jouer un rôle. Il est possible que les influences sociolinguistiques, en dehors de l'école et dans la salle de classe, soient différentes, ou soient différemment perçues par les élèves participant à des programmes d'immersion au Canada. Mady et Seiling (2017) admettent cependant la possibilité que cette différence de motivation soit liée à la différence d'âge des participants de leur étude,

par rapport aux participants des études de Kissau (2006 ; 2008) dont les études ont eu lieu dans une école secondaire. L'étude de Mady et Seiling (2017) a sondé des élèves de la 6^e année. Au Canada, la majorité de la recherche actuelle sur les différences de motivation entre les filles et les garçons venant du FLS n'inclut pas ceux qui participent aux programmes d'immersion.

Selon plusieurs études, la motivation est liée non seulement à la participation constante à l'apprentissage d'une langue seconde, mais aussi à l'évolution d'un niveau de compétence plus avancé de cette langue (voir, Tremblay & Gardner, 1995 ; Mady, 2007 ; Kissau, Adams, & Algozzine, 2015). En ce qui concerne le modèle du *L2MSS*, il semble que l'*ideal L2 self* ait de grandes influences sur l'apprentissage d'une langue seconde. Kim et Kim (2014) trouvent que les élèves de l'école primaire et de l'école secondaire ayant un niveau plus élevé de l'*ideal L2 self* possèdent en conséquence une maîtrise plus élevée de la langue seconde étudiée, l'anglais dans ce cas. Kanat-Mutluoglu (2016) constate que l'*ideal L2 self* peut indiquer la volonté des étudiants de communiquer dans une L2, ce qui est sans doute une étape importante dans l'apprentissage d'une L2. Il faut noter que les participants à son étude étaient des étudiants, mais la grande majorité de ces étudiants avaient entre 18 et 20 ans, plus ou moins le même âge que celui des élèves les plus âgés dans les écoles secondaires en Alberta. En outre, les participants de l'étude possédaient une compétence de la L2 aux niveaux débutant et intermédiaire, comme les élèves des écoles secondaires en Alberta. Similairement, Lamb (2007) montre que les élèves qui avaient des niveaux élevés dans des aspects du *L2MSS*, surtout celui de l'*ideal L2 self*, au début de leurs études d'une L2, ont continué à l'étudier avec plus de vigueur et ont mieux progressé au cours de leur scolarité. En revanche, les élèves possédant des niveaux plus bas dans des aspects du *L2MSS* envers une L2 ne l'étudiaient pas avec le même niveau d'intérêt et ne connaissaient pas beaucoup de succès au niveau de la L2 pendant leurs études à l'école. Même après avoir

passé plusieurs années dans la salle de classe de cette L2, la motivation observée au début des études était un bon indice du succès (ou de son absence) à voir plus tard.

Curieusement, l'interaction entre la motivation et la participation semble aller dans les deux sens, l'une influant sur l'autre. Dans une étude sur la motivation et sur les attitudes des élèves du secondaire en Ontario envers le programme de FLS, Massey (1994) observe que la motivation et le désir des élèves à participer au programme peuvent dépendre de leur niveau (atteint) de compétence communicative. En réfléchissant à l'importance du français dans leur vie, les élèves participants tenaient en compte le niveau de langue qu'ils croyaient posséder. Cette réalité suggère l'existence d'un lien entre la motivation et la compétence, notamment la compétence auto-évaluée. Leur perception de leur aptitude dans la langue cible, le français dans ce cas, a joué un rôle non négligeable dans le choix d'étudier ou non dans le programme de FLS en Ontario.

Il ne faut pas ignorer certaines études qui observent que l'influence des aspects du *L2MSS* sur la maîtrise d'une L2 n'est pas toujours le seul aspect qui influe sur l'apprentissage d'une L2. Lamb (2012) trouve par exemple que des différences régionales ont eu de plus grandes influences sur la compétence générale chez les jeunes apprenants d'une L2 en Indonésie. L'*ideal L2 self*, surtout, jouaient un moindre rôle que dans plusieurs autres études. Moskovsky, Racheva, Assulaimain et Harkins (2016) observent également que les aspects du *L2MSS* ne correspondent pas de façon fiable à la maîtrise d'une L2. Même si les sortes de motivations du *L2MSS* ont décrit les efforts envisagés des élèves envers la L2 dans cette étude, il est possible que d'autres aspects aient davantage influencé leurs efforts réels. Vu qu'il n'existe pas encore de consensus général, il faut continuer à examiner d'autres explications par rapport au lien possible entre les aspects du *L2MSS* et la compétence atteinte des apprenants d'une L2.

1.2.2 COMPÉTENCE LINGUISTIQUE DE COGNATS

Une bonne compétence linguistique est associée à la compréhension différente des cognats existant entre la L1 d'un individu et la langue seconde étudiée ainsi qu'à l'usage différent de ces cognats. Le terme « cognats » désigne des équivalents lexicaux qui se ressemblent dans deux langues différentes. Il s'agit des cognats lorsque l'orthographe et/ou la prononciation de deux mots venant de deux langues différentes sont identiques ou quasi identiques. Ces équivalents sont vrais ou faux selon que les cognats sont des traductions analogues ou pas.⁵ Bultena, Dijkstra et van Hell (2014) constatent que les effets de facilitation de cognats (le taux de rapidité et de précision du traitement des cognats en comparaison avec le traitement des non cognats) diminuent chez les locuteurs d'une L2 qui possèdent une compétence plus avancée de la L2. Casaponsa, Antón, Pérez et Duñabeitia (2015) rapportent des effets variés perçus selon le niveau de la L2. L'existence de vrais cognats entre la L1 et la L2 a aidé des apprenants débutants, tandis que ce même type de cognats a nui au progrès des apprenants intermédiaires. Cette étude a aussi établi un lien entre l'ampleur de l'effet de cognats mesurée au début de l'année et le développement de la compréhension écrite d'une L2 pendant l'année scolaire. Cette corrélation a été positive chez les débutants, mais négative chez les élèves intermédiaires. Les apprenants débutants (niveau A2 du CEFRL) qui vivaient un effet de facilitation de cognats plus élevé à la fin du premier semestre de l'année scolaire ont vu des résultats plus élevés pour la compréhension écrite de la langue étudiée à la fin de l'année scolaire. En revanche, les apprenants intermédiaires (niveau B1 du CEFRL) qui avaient eu un effet de facilitation de cognats plus bas à mi-parcours de l'année scolaire ont vu des résultats plus

⁵ Par exemple, le mot « coin » ressemble beaucoup au mot anglais « *coin* » (« pièce [de monnaie] »), mais ces deux mots se prononcent différemment et ont surtout des signifiés différents, créant une paire de faux cognats.

élevés pour la compréhension écrite de la L2 à la fin de l'année scolaire (Casaponsa, Antón, Pérez, & Duñabeitia, 2015). Cette étude suggère donc non seulement l'importance des cognats dans la compréhension écrite d'une L2, mais aussi que les cognats ont de différentes influences sur l'apprenant d'une L2 en fonction de son niveau de compétence générale de la L2.

Dans la même optique, Kaur (2017) propose que les apprenants débutants d'une L2 schématisent premièrement la nouvelle L2 en termes de traductions venant de la L1. Ensuite, après avoir amélioré leur compétence de la L2, ces apprenants, dits « intermédiaires », commencent à pouvoir schématiser des concepts à la L2 sans la médiation de la L1. La connaissance générale plus avancée de la L2 provoque plus d'interférence chez les apprenants intermédiaires lorsqu'ils rencontrent des cognats, parce que les cognats activent plus souvent des éléments distincts liés à chacune des deux langues chez l'individu. Ces personnes ont plus de difficulté à trouver le mot juste. Ce schéma suggère non seulement l'existence d'un rôle productif des cognats chez des élèves débutants, mais aussi un rôle improductif chez des apprenants plus avancés, ce qui a potentiellement des conséquences pour la pédagogie.

À l'opposé des autres études mentionnées ci-dessus, l'étude de Janke et Kolokonte (2015) constate que l'interférence provoquée par la L1 se produit uniformément. Quel que soit le niveau de compétence de la L2, un taux de traductions fautives s'est présenté de façon uniforme. En outre, cette étude trouve que le nombre de temps passé en apprenant une L2 ne corrèle pas toujours fidèlement à la connaissance des cognats. Dans une des trois conditions de l'étude, un groupe de l'échantillon dont les participants avaient passé moins de temps à étudier la L2 en question, a surpassé un autre groupe dont les participants avaient passé plus de temps avec la L2. Ce résultat suggère que le nombre de temps passé en apprenant une L2 n'est pas forcément un

indicateur déterminant dans la connaissance et la maîtrise des cognats trouvés entre la L1 et la L2 d'un individu.

Dressler, Carlo, Snow, August et White (2011) ont examiné un autre aspect de l'apprentissage d'une L2 chez des élèves, celui des approches et des stratégies pédagogiques employées dans la salle de classe, ainsi que son rapport aux cognats. Cette étude a évalué l'impact d'une approche qui enseigne explicitement l'existence et les méthodes de reconnaissance des cognats présents entre la L1 et la L2. Dans ce cas, il s'agissait de l'espagnol et de l'anglais. L'approche examinée a réussi à approfondir les connaissances métalinguistiques des élèves, ce qui a facilité une capacité plus élevée chez les élèves à identifier les cognats existant dans les deux langues. Cette étude suggère qu'une approche plus explicite peut aider les apprenants d'une L2 à reconnaître, et possiblement à déchiffrer, les faux amis qu'ils rencontrent.

Jusqu'ici, l'essentiel de la recherche sur le lien entre la capacité à reconnaître les cognats et/ou faux amis et le niveau atteint de compétence d'une L2 a été faite avec des participants adultes dont le niveau de la L2 était très élevé (Brenders, van Hell, & Dijkstra, 2011). Cela dit, l'étude de Schulpen (cité par Brenders, van Hell, & Dijkstra, 2011) a comparé les résultats des apprenants d'une L2 d'une école secondaire à ceux de la même L2 d'une université lors de l'accomplissement d'une tâche où il fallait indiquer si un mot présenté existait ou s'il avait été inventé. Publiée en 2003, cette étude a inclus des exemples de faux amis entre la L1 et la L2 des participants, dans ce cas, le néerlandais et l'anglais. Pour cette étude, plus les apprenants étaient avancés, plus vite et plus correctement ils effectuaient la tâche. Brenders, van Hell et Dijkstra (2011) ont aussi trouvé que le niveau de compétence de la L2 étudiée influe de manière générale sur les effets inhibiteurs des cognats. Leur analyse révèle que les effets des cognats diminuent au fur et à mesure que la compétence de la L2 augmente. Il faut cependant noter que la précision et

la vitesse des réponses des participants de toutes les études citées ici ont baissé lorsque des faux amis étaient présents. Ces études suggèrent qu'il existe un lien entre les cognats, la capacité de les reconnaître et la compétence linguistique d'une L2.

1.3 SIGNIFICATION DE CETTE ÉTUDE

Notre étude met en relief les effets des profils de motivation sur la décision des élèves du secondaire d'étudier ou d'éviter le français au moyen du FLS en Alberta, et puis les influences de ces profils de motivation sur la compétence linguistique des faux amis. Il est clair, surtout dans le contexte d'un apprentissage facultatif d'une langue autre que la langue maternelle, que le taux de participation serait faible sans aucune sorte de motivation. De même, la compétence d'une langue seconde, dans ce cas la compétence linguistique des faux amis existant entre le français et l'anglais, serait faible sans aucune sorte de participation, c'est-à-dire sans avoir étudié la L2. Cette étude vise donc à enquêter sur l'existence d'un lien entre les profils de motivation et le niveau de compétence de cognats trouvé chez de jeunes apprenants d'une L2. Pour autant que l'auteur de cette étude sache, aucune analyse n'a pas encore examiné le lien entre la motivation et la compétence linguistique de cognats, même si ces deux aspects sont associés à un apprentissage fructueux d'une langue seconde. Cette étude veut voir ainsi comment la motivation, comme aspect linguistique externe, influe sur la compétence interne à une L2.

Jusqu'à présent, la grande partie de la recherche sur la motivation des apprenants d'une langue autre que leur L1 se concentre sur les apprenants de l'anglais comme L2 (Thompson, 2017). Boo, Dörnyei et Ryan (2015) constatent même que, entre les années 2005 et 2014, plus de 70 % des études sur la motivation concernant une L2 ont été faites dans des contextes où la langue de Shakespeare jouait le rôle de L2. En incluant des perspectives d'élèves principalement

anglophones sur la motivation envers une différente L2, notre étude contribue au domaine de la linguistique appliquée sur l'acquisition des langues secondes à l'école. Ces perspectives, ainsi que d'autres tendances pertinentes notées par cette étude, contribueront à la recherche collaborative sur la nature du bilinguisme chez de jeunes apprenants.

Cette étude fournit aussi des données concernant l'emploi du *L2MSS* dans un contexte anglophone, où la L2 étudiée par la majorité, n'est pas l'anglais. Dörnyei et Al-Hoorie (2017) discutent en détail de la possibilité que les conceptualisations théoriques actuelles, le *L2MSS* entre autres, comprennent des aspects qui, probablement, ne représentent pas correctement les enjeux qui motivent les apprenants de langues autre que l'anglais. Malgré les inexactitudes éventuelles de ces aspects, le modèle de Dörnyei, le *L2MSS*, le modèle théorique le plus employé actuellement dans le domaine de motivation de L2 (Boo, Dörnyei et Ryan, 2015), n'a guère été appliqué dans les situations où l'anglais n'était pas la L2 étudiée (Thompson & Vásquez, 2015). Les réponses des participants albertains ajoutent donc à la discussion sur la pertinence du *L2MSS* dans de tels cas, où une des langues les plus puissantes du monde, l'anglais, n'est pas la L2 étudiée dans la salle de classe. Les raisons motivant les élèves albertains (anglophones) peuvent être très différentes des motivations déjà examinées dans d'autres contextes.

L'inclusion du programme d'immersion dans cette étude offre aussi des observations à examiner et à comparer entre deux sortes d'enseignement d'une langue autre que l'anglais à des élèves qui sont principalement anglophones. Nous avons considéré leurs motivations dans le cadre du *L2MSS*. Pareillement, ces données fournissent l'occasion de comparer les influences de chacune de ces approches pédagogiques sur la motivation et sur la participation des garçons et des filles. S'il existe une différence, celle-ci soulève la possibilité que certaines méthodes d'enseignement arrivent à réduire les effets des aspects qui font obstacle dans la société

canadienne à la motivation et ainsi à la participation à l'apprentissage d'une L2 à l'école. Cette comparaison peut être une étape importante lorsqu'il s'agit de réfléchir à la participation aux programmes de français comme ceux qui existent en Alberta.

Tout bien considéré, le résultat principal de cette étude est vraisemblablement de fournir une ressource supplémentaire à ceux et à celles qui s'occupent de la planification des cadres d'apprentissage des langues secondes à l'école, ainsi qu'aux enseignants dans la salle de classe. L'Alberta n'est pas la seule province au Canada où il existe une baisse significative dans les inscriptions aux cours de FLS de la 9^e année à la 12^e année (voir Canadian Parents for French, 2016a). Les influences et les raisons pour lesquelles des élèves arrêtent d'étudier le français, que cette étude vise à examiner, peuvent être d'un intérêt particulier au Canada pour les ministères d'éducation, les commissions scolaires et les écoles lors de la planification de programmes comparables de français en Alberta. Vu que la majorité des élèves découvrent le français à l'école en Alberta, comme dans la grande majorité de régions du Canada, dans le cadre du FLS, il vaut mieux en comprendre les enjeux pour la planification. En comprenant mieux les effets des profils de motivations différents sur les élèves, ainsi que leurs perceptions et leurs décisions par rapport au FLS, on peut développer des programmes efficaces et axés sur les élèves et sur leurs besoins particuliers. De ce fait, on peut aider à modifier et à introduire des stratégies efficaces pour encourager davantage d'élèves à participer au FLS à l'école secondaire. De même, les données de cette étude, venant d'élèves qui suivent des cours de français dans le cadre d'immersion, de FLS et non pas des deux genres, permettent aux élèves de fournir leur perspective envers l'apprentissage du français et donnent des aperçus sur les influences sociolinguistiques qu'ils rencontrent en Alberta.

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE

2.1 LES SITES DE RECHERCHE

Nous avons tenté de sonder des écoles de régions différentes de la province. Cette étude a finalement sondé des élèves de deux écoles secondaires dans deux commissions scolaires publiques.

Ces deux villes font partie de la liste des plus grandes villes de l'Alberta, ayant une population de 100.418 et de 76.522. Elles font partie du tiers de la population albertaine qui n'habite ni à Calgary ni à Edmonton (Statistique Canada, 2018). 91,6 % de la population de la ville de l'École A et 95,9 % de la population de la ville de l'École B sont des citoyens canadiens. Ces pourcentages sont supérieurs à la moyenne provinciale qui est de 91,1 % (Statistique Canada, 2018). En même temps, les immigrants et, parmi eux, les immigrants récents, définis par le recensement de 2016 comme « un immigrant qui a obtenu son statut d'immigrant reçu ou de résident permanent pour la première fois entre le 1^{er} janvier 2011 et le 10 mai 2016 », représentent 14,9 % et 5,3 % de la population totale de la ville de l'École A (Statistique Canada, 2018). Dans la ville de l'École B, les immigrants et les immigrants récents représentent 8,5 % et 1,8 % de la population entière. En Alberta, les immigrants et les immigrants récents représentent une plus grande portion de la population, de 21,2 % et de 5,2 % (Statistique Canada, 2018).

Pour notre étude, il faut prendre en compte le répertoire linguistique des Albertains. 83,5 % des habitants de la ville de l'École A et 89,5 % des habitants de la ville de l'École B se déclarent avoir l'anglais comme leur seule L1 (Statistique Canada, 2018). La diglossie existant ailleurs en Alberta se voit aussi dans ces deux villes. Dans la ville de l'École A, 99,1 % de la population déclare une connaissance de l'anglais, et dans la ville de l'École B, ce taux est de 99,5 % (Statistique Canada, 2018). Ces taux sont plus élevés que ceux observés ailleurs dans la

province, où 76,5 % des Albertains ont l'anglais comme L1 et 98,4 % déclarent une connaissance de l'anglais (Statistique Canada, 2018). Le taux d'habitants connaissant le français est de 5,6 % dans la ville de l'École A et de 3,8 % dans la ville de l'École B, ce qui représentent un taux plus bas que celui que l'on retrouve ailleurs en Alberta (6,7 %) (Statistique Canada, 2018). La majorité des élèves des écoles participantes n'ont découvert la langue française que dans le contexte d'une L2. Cette situation permet de se pencher sur les aspects du *L2MSS* dans une réalité linguistique où l'anglais domine.

Les deux villes ont aussi des commissions scolaires publiques, de même que des écoles secondaires, qui offrent le français dans les cadres du FLS et de l'immersion. Même le nom des deux écoles présentent une comparaison intéressante : à l'École A l'usage d'« École Secondaire » à côté du titre anglais « *High School* », laisse entendre que le français côtoie l'anglais. Il faut noter cependant que l'usage quotidien des deux premiers mots du nom officiel de l'école n'était pas évident dans notre correspondance avec la direction.

2.2 LES PARTICIPANTS

2.2.1 LES ÉLÈVES

Pour chaque école participante, les élèves inscrits au FLS, les élèves inscrits au programme d'immersion, ainsi que les élèves qui ne suivaient pas de cours de français ont rempli des questionnaires. Ce genre de sondage a offert un aperçu des profils de motivation de ces trois groupes d'élèves. Il était donc nécessaire que les deux écoles choisies pour cette étude offrent ces trois programmes d'apprentissage à leurs élèves. Comme déjà indiqué, des élèves de la 9^e et de la 12^e année ont participé à cette étude. Avoir la perspective de ces deux années, qui représentent le début et la fin de la carrière scolaire à l'école secondaire, permet de mieux comprendre ce que

l'on pense du FLS et ce qui affecte les décisions prises par rapport au français et aux programmes de français. Une telle étude peut aussi dégager les motifs à l'origine de la diminution dans les inscriptions au FLS entre la 9^e année et la 12^e année à l'école secondaire. Tous ces critères renvoient idéalement à la participation de six classes dans chaque école, comprenant les deux années et les trois types de classes mentionnés ci-dessus. Le Tableau 2 présente un aperçu des groupes d'élèves participant à cette étude.

Tableau 2 : Les élèves participant à cette étude

École A (n=54)	9 ^e année	Français langue seconde (FLS) (n=1)
		Immersion française (FLA) (n=20)
		Pas de français (n=0)
	12 ^e année	Français langue seconde (FLS) (n=13)
		Immersion française (FLA) (n=20)
		Pas de français (n=0)
École B (n=34)	9 ^e année	Français langue seconde (FLS) (n=0)
		Immersion française (FLA) (n=6)
		Pas de français (n=8)
	12 ^e année	Français langue seconde (FLS) (n=1)
		Immersion française (FLA) (n=7)
		Pas de français (n=12)

Comme indiqué, nous n'avons pas malheureusement reçu de questionnaires remplis d'élèves faisant partie de tous les groupes ciblés. Dans les résultats, nous allons en discuter davantage.

2.2.2 LES ENSEIGNANTS

Tous ceux qui avaient enseigné un cours de FLS lors des deux dernières années et qui ont travaillé dans les écoles participantes au moment de l'étude ont été invités à participer à cette étude, quel que soit le niveau de FLS enseigné. Puisque cette étude vise premièrement à examiner la motivation des élèves par rapport à leur participation au FLS, les enseignants ont répondu aux questions qui portaient pour la plupart sur les élèves et/ou sur les conversations qu'ils avaient eues avec les élèves et leurs parents au sujet du français et des programmes de français. Nous ne sommes pas penchés sur des sondages sur la formation professionnelle des enseignants de FLS. Le Tableau 3 présente un aperçu des enseignants participant à cette étude.

Tableau 3 : Les enseignants participant à cette étude

École A	2 enseignants
École B	3 enseignants

Le taux de participation à cette étude était faible. Ceci n'est pas surprenant vu le taux d'inscriptions d'élèves dans les écoles secondaires de la province. Cela dit, notre avis est que les réponses venant des enseignants peuvent ajouter de façon significative à la vue d'ensemble et représentent des observations professionnelles (et mûres).

2.3 LES QUESTIONNAIRES

Après la réception des approbations éthiques appropriées des personnes impliquées dans cette étude, des questionnaires ont été distribués aux élèves de la 9^e année et de la 12^e année et à tous les enseignants du FLS dans les écoles secondaires albertaines participantes au cours des heures d'ouverture scolaires. Pour cette étude donc, il s'agissait de deux questionnaires

différents. Nous avons pu ainsi poser des questions adaptées à chacun des groupes de participants consentants. Ces questionnaires étaient en anglais pour veiller à ce que les élèves de ces écoles anglophones aient bien compris ce à quoi ils répondaient. Un exemple de chacun des questionnaires décrits ci-dessous se trouve dans les annexes. Un membre du personnel de l'école participante a distribué et ramassé les questionnaires, les lettres d'invitation et les lettres de consentement. Ensuite, l'auteur de cette étude a ramassé ces documents.

2.3.1 AUX ÉLÈVES

Les questionnaires distribués aux élèves se composaient de questions mises à l'échelle de Likert, de questions fermées et de questions ouvertes. Les questions mises à l'échelle de Likert ont fourni des données liées aux aspects de motivation proposés par Dörnyei (2005) et par Thompson et Vásquez (2015). Cette partie du questionnaire, comprenant de questions mises à une échelle de 1 à 5, incluait des questions employées par Thompson (2017) et des questions analysées par Safdari (2017). Ces questions portaient sur les motifs généraux et sur les attitudes envers le français et l'apprentissage du français, plutôt que sur les expériences vécues dans l'environnement d'apprentissage proche et liées à des situations spécifiques, c'est-à-dire à la *L2 learning experience*. Cette étude n'a pas examiné explicitement ce troisième aspect du *L2MSS*. Toutefois, la *L2 learning experience* est incluse dans les particularités examinées par d'autres questions et d'autres sections de l'analyse, par exemple, à travers les questions ouvertes qui abordent par exemple les conversations entre les élèves et les enseignants à propos du FLS à l'école secondaire. Le questionnaire cherchait aussi à savoir si les élèves avaient déjà rencontré le concept de faux amis dans la salle de classe, vu l'impact potentiel des approches explicites par rapport aux cognats.

Les questions à l'échelle ont permis d'identifier dans l'échantillon les profils de motivation existants, qui ont été examinés en rapport avec la décision de suivre un cours de FLS, d'immersion, ou aucun des deux genres. Plusieurs questions fermées possédaient une partie ouverte supplémentaire, laquelle était remplie selon la réponse initiale de l'élève. Ces parties supplémentaires visaient l'apport de précisions de la part des participants. Les questions ouvertes portaient sur le processus décisionnel d'étudier, ou d'éviter, le français. Elles comprenaient aussi une partie explorant la question des faux amis. Cette partie demandait aux élèves de traduire des cognats. La précision de ces traductions a été calculée, analysée et aussi évaluée au regard des autres aspects de cette étude. Uniquement les élèves dans les cours de FLS et d'immersion ont rempli cette section.

D'abord, les élèves des classes participantes ont reçu une lettre d'invitation ainsi qu'une lettre de consentement. La lettre d'invitation a décrit l'étude et leurs droits comme participants, alors que la lettre de consentement offrait, dans le cas de l'École A, l'opportunité aux élèves et à leurs parents ou à leurs tuteurs légaux de se retirer de l'étude. Pour ceux ou celles qui ne voulaient pas y participer, la signature d'un parent ou tuteur légal y était suffisante. Le consentement passif a été employé par cette étude pour tenter de faire remplir les questionnaires à un échantillon représentatif de la population dans cette école participante. Dans le cas de l'École B, la lettre de consentement demandait l'assentiment direct aux parents ou aux tuteurs légaux, conformément aux désirs de cette école. Quelle que soit l'école, si l'élève avait déjà 18 ans, sa propre signature pouvait tenir la place de celle d'un parent ou d'un tuteur légal. En remplissant le questionnaire sans indiquer leur désir de se retirer de l'étude, tous les élèves ont aussi offert une forme de consentement implicite. Les lettres d'invitation et de consentement ont été distribuées aux élèves deux semaines avant la collecte de données. De même, un courriel a

été envoyé directement aux parents ou aux tuteurs légaux des élèves participants possibles, décrivant l'étude, la lettre d'invitation et la lettre de consentement ainsi qu'une copie du questionnaire employé par cette étude pendant la collecte de données.

Les élèves participants de l'École A ont rempli le questionnaire de façon anonyme dans leur salle de classe habituelle. Plus précisément, les élèves étaient dans leur salle de FLS (*French 9, French 30*), dans leur salle d'immersion française (*FLA 9, FLA 30*),⁶ ou dans une autre salle où autre matière à la même heure où ils suivaient le FLS, dépendamment du groupe dont ils faisaient partie pour cette étude (Alberta Education, 2019⁷). Tous les élèves de l'École B ayant remis une lettre de consentement signée (qui indiquait le consentement direct des parents ou des tuteurs légaux) se sont rassemblés pendant la période de la journée scolaire consacrée à « *l'advisor period* » dans une salle commune pour remplir le questionnaire.

Vu qu'en Alberta, les élèves de différentes années peuvent suivre des cours de FLS de divers niveaux, certains participants de ce groupe ont pu s'identifier comme élèves d'une année autre que la 9^e et la 12^e, particulièrement dans le cours *French 30*, c'est-à-dire dans le cours de FLS qui est normalement associé au niveau de la 12^e année. Ce désaccord au niveau de l'âge des participants peut constituer un aspect important dans le groupe d'élèves qui suit ce genre de cours. La question fermée au sujet de l'année de l'élève a anticipé cette possibilité et a présenté en conséquence toutes les années de l'école secondaire comme réponse possible.

Pour les participants de l'École A, nous avons aussi distribué un questionnaire alternatif, au cas où un ou des élèves auraient remis une lettre de consentement signé par leur parent, tuteur

⁶ Dans le système éducatif en Alberta, les cours d'immersion française s'appellent « *French Language Arts* » (FLA) (Alberta Education, 2019).

⁷ La description du cours de FLS ne se trouve que sur la version anglaise du site-Web officiel, tandis que celle du cours de FLA ne se trouve que sur la version française du site-Web officiel, même si ces deux versions possèdent la même adresse URL. Cette situation pourrait, en réalité, empêcher certains parents albertains de s'en informer suffisamment, mais cela ne rentre pas dans le cadre de cette étude.

légal, ou par eux-mêmes, indiquant qu'ils voulaient se retirer de l'étude. Ce questionnaire ressemblait beaucoup à l'autre questionnaire employé dans l'étude. Dans la majorité des questions, le mot « *French* » du questionnaire original avait été simplement remplacé par le mot « *English* ». En ce qui concerne la distribution et la participation anonyme dans un tel cas, un feuillet autocollant a été mis sur chaque questionnaire distribué à la classe concernée. Un nom a été écrit sur chaque feuillet autocollant, afin de s'assurer que les élèves qui participaient rempliraient le questionnaire de l'étude, tandis que les autres élèves recevraient le questionnaire alternatif. Après la distribution des questionnaires étiquetés, les élèves ont enlevé le feuillet autocollant et ont commencé chacun à remplir le questionnaire. Cette méthode a été choisie pour éviter de distinguer ouvertement les élèves qui ne participaient pas à l'étude dans la salle devant leurs camarades de classe. Cette version alternative du questionnaire a fait uniquement partie de l'étape de distribution et de collecte de données et n'a pas donc figuré dans l'analyse de cette étude. Pour les participants de l'École B, nous n'avons pas distribué une version alternative du questionnaire car la lettre de consentement pour cette école a été utilisée pour distinguer les élèves dont les parents ou tuteurs légaux avaient indiqué le consentement direct. Ainsi seulement les élèves qui avaient remis une lettre de consentement signée ont reçu un questionnaire. Quel que fût le questionnaire à remplir, tous les élèves ont eu le droit de sauter les questions auxquelles ils ne voulaient pas répondre.

2.3.2 AUX ENSEIGNANTS

Dans les questionnaires donnés aux enseignants, les questions étaient principalement fermées, mais contenaient des parties ouvertes supplémentaires. Ces questions portaient sur les observations des enseignants et sur les conversations qu'ils ont eues en travaillant dans la salle

de classe à l'école secondaire et en discutant du FLS avec des élèves et des parents. Cette partie du questionnaire se concentrait aussi sur la motivation des élèves, sur la participation et sur les faux amis, ayant pour objectif l'enrichissement des perspectives présentées par les élèves. Le questionnaire demandait aussi aux enseignants s'ils avaient abordé explicitement l'existence de cognats entre le français et l'anglais, vu l'importance potentielle d'une telle approche pédagogique. Cette section du questionnaire ne visait pas à lier les discussions sur les cognats aux résultats des traductions faites par les élèves, ce qui était quasiment impossible selon la méthodologie choisie dans cette étude. Cependant les réponses offrent potentiellement un indice de l'importance accordée par les enseignants en Alberta au processus de déchiffrement des faux amis dans leur salle de classe qui comprend, pour la plupart, des apprenants des niveaux débutant et intermédiaire.

Les personnes des écoles participantes ayant donné un cours de FLS au cours des deux années précédentes ont reçu à la fois une lettre d'invitation, une lettre de consentement, le questionnaire ainsi qu'une enveloppe vierge. Les deux lettres décrivaient l'étude et les droits des enseignants participants. Les enseignants qui ont voulu participer ont signé la lettre de consentement. Après avoir rempli la lettre de consentement et ensuite le questionnaire, ces participants ont mis la lettre de consentement signée et le questionnaire dans une enveloppe vierge et ensuite l'ont cachetée pour que leurs réponses n'aient pu être lues que par l'auteur de cette étude.

2.4 L'ANALYSE

Une fois les questionnaires ramassés, nous avons saisi les données en utilisant le logiciel SPSS 25. Le logiciel SPSS 25 nous a permis de faire des calculs et des analyses statistiques. En particulier, nous nous sommes servis de cet outil pour les calculs touchant aux aspects des profils

de motivation ainsi qu'aux taux de traduction des cognats. Pour ce faire, nous avons effectué des analyses de la variance unidirectionnelles (ANOVA) afin d'examiner l'importance des influences des aspects de cette étude l'un sur l'autre. Avant de faire ces analyses ANOVA, nous avons divisé les élèves impliqués en deux groupes. Pour ces répartitions, il s'agissait d'établir d'un groupe qui représentait un niveau élevé de l'aspect examiné et d'un groupe représentant un niveau bas de l'aspect en question. À travers les analyses ANOVA et ces répartitions, nous avons pu enquêter sur les différences entre les élèves ayant des niveaux élevés ou bas de plusieurs aspects, ainsi que les facteurs qui divisaient de façon significative ces groupes. Nous avons considéré les valeurs inférieures à 0,05 comme des valeurs significatives. Pour chaque analyse ANOVA, nous avons aussi effectué un t test de Welch, qui est plus fiable lorsque les échantillons des groupes analysés ne contiennent pas le même nombre de participants (Field, 2018), ce qui était parfois le cas. Si le t test de Welch a haussé la valeur de l'ANOVA au-dessus du seuil significatif de 0,05, nous n'avons pas considéré l'aspect examiné comme significatif. Là où il n'était ni possible ni souhaitable de diviser les élèves en deux groupes, les cours suivis par exemple, plus de deux groupes ont été analysés. Nous avons ensuite employé des tests post hoc de Tukey afin de dévoiler les interactions entre chacun des groupes en question. Il a parfois fallu éliminer un élève car les tests de Tukey ne peuvent pas avoir lieu lorsqu'un groupe ne comprend qu'un seul membre. Nous avons indiqué de tels cas en discutant des résultats.

Toutes les réponses des participants ont été notées dans le logiciel SPSS 25 et, dans la mesure du possible, catégorisées pour faciliter la lisibilité et l'analyse. Nous avons respecté autant que possible la nature, le ton, le langage, etc. des réponses. Dans cet esprit, il n'a pas été toujours clair à quelle catégorie certaines réponses appartenaient. Par exemple, plusieurs élèves participants n'ont pas indiqué de façon claire le nombre d'années passées dans un programme de

français. Ces élèves ont indiqué avoir participé au programme d'immersion, mais ils ont seulement expliqué qu'ils y participaient jusqu'au moment de l'étude. De telles réponses ne nous permettaient pas de dire avec certitude dans quelle année ces élèves avaient commencé le français, vu que les élèves peuvent commencer à étudier le français dans le cadre de l'immersion à deux points de départ en Alberta : la maternelle ou la 1^{ère} année et la 6^e ou la 7^e année (Alberta Education, 2014.). Dans de tels cas, nous avons décidé de simplement créer une nouvelle catégorie, ce qui nous a permis de les inclure dans nos analyses tout en indiquant que le point de départ de certains participants demeurait inconnu. Cette nouvelle catégorie a indiqué jusqu'à quelle année le participant avait étudié le français, sans mention de l'année où ce participant avait commencé à l'étudier. Nous avons dû prendre une décision similaire au regard du groupe de FLS, parce que nous avons aussi reçu plusieurs réponses imprécises à ce sujet qui ne correspondait pas aux deux points de départ officiels, la 4^e année et la 10^e année, dans le cadre du FLS en Alberta (Alberta Education, 2004 ; Alberta Education, 2007).

Pour cette analyse, il s'agissait d'appliquer la triangulation de données pour assurer la rigueur de cette étude (voir Drolet, 1996). De l'un côté, les sections du questionnaire sur les profils de motivation et sur les cognats traduits ont fourni des données qui ont facilité des calculs ainsi que d'autres observations quantitatives. Ces données chiffrées ont permis des comparaisons entre un grand nombre d'aspects qu'examine cette étude. De l'autre côté, les réponses aux questions fermées et ouvertes ont produit des données permettant une analyse qualitative. Les réponses venant des élèves du secondaire au sujet de leurs expériences et de leur perspective envers le français et envers les programmes différents de français ont présenté des renseignements qualitatifs sur presque tous les aspects de cette étude. De même, les réponses des enseignants participants ont enrichi la vue d'ensemble des aspects de motivation des élèves du

secondaire et leur participation aux programmes différents de français. Après avoir analysé séparément ces deux types de données, nous avons pu comparer les résultats quantitatifs et qualitatifs, employant la triangulation de méthodes de recherche, pour mieux développer et analyser l’aperçu des enjeux de la motivation, de la participation et de l’apprentissage des élèves du secondaire par rapport aux cours de français en Alberta.

2.4.1 LES PROFILS DE MOTIVATION

Pour la section sur les profils de motivation des élèves, le nombre de questions liées aux trois catégories de motivation examinées par cette étude était pareil ce qui a permis une comparaison raisonnable et le développement d’un aperçu des profils équilibrés des participants. Les quinze questions de cette section du questionnaire se divisaient ainsi de façon égale, présentant cinq questions liées à chacun des trois aspects de motivation concernées dans cette étude. Toutes ces questions se conformaient à l’échelle de Likert, chacune comprenant cinq réponses possibles mises à l’échelle de Likert (voir l’analyse de Safdari, 2017 et la discussion de Dörnyei & Csizér, 2012). Le Tableau 4 présente les quinze questions du questionnaire, regroupées selon l’aspect de motivation.

Tableau 4 : Les quinze questions mises à l’échelle de Likert

<i>Ideal L2 Self</i>	4. <i>I can imagine myself living abroad and having a discussion in French.</i>
	7. <i>The things I want to do in the future require me to speak French.</i>
	9. <i>I can imagine a situation where I am speaking French with foreigners.</i>
	11. <i>I can imagine myself participating in a debate in French.</i>
	13. <i>I can imagine myself as someone who is able to speak French.</i>
<i>Ought-to L2 Self</i>	1. <i>My parents believe that I must study French to be an educated person.</i>

	3. <i>Studying French is important to me because other people will respect me more if I have knowledge of French.</i>
	5. <i>I study French because close friends of mine think it is important.</i>
	10. <i>If I fail to learn French, I'll be letting other people down.</i>
	14. <i>It will have a negative impact on my life if I don't learn French.</i>
<i>Anti-ought-to Self</i>	2. <i>I want to study French, despite others telling me to give up or to do something else with my time.</i>
	6. <i>I want to prove others wrong by becoming good at French.</i>
	8. <i>I want to study French because it is a challenge.</i>
	12. <i>I want to study French even though most of my friends and family members don't value foreign language learning.</i>
	15. <i>I would like to reach a high proficiency in French, despite others telling me that it will be difficult or impossible.</i>

Toutes ces questions ont été mises à une échelle de 1 à 5 et les valeurs choisies par les élèves ont contribué aux calculs fournis dans notre étude. En employant le logiciel SPSS 25, nous avons pu explorer les tendances existant dans l'échantillon.

Avant d'analyser les profils de motivation eux-mêmes, nous avons fait une analyse factorielle exploratoire afin d'évaluer l'applicabilité des principes du *L2MSS* dans le contexte albertain (voir Watkins, 2018). Ceci est une étape importante pour cette étude, vu la rareté de la recherche sur le *L2MSS* dans des situations où l'anglais n'est pas la langue étudiée et où il constitue la L1 d'une grande majorité de la société dans laquelle les participants vivaient. Les résultats d'une analyse factorielle exploratoire peuvent fournir des indications importantes sur l'usage (non) juste des notions du *L2MSS* (voir Lui & Thompson, 2018). Si les facteurs les plus significatifs correspondent aux aspects de ce modèle, les concepts du *L2MSS* conviennent au ce contexte anglophone où l'on étudie une L2.

Pour créer les profils de motivation, nous avons employé les réponses aux cinq questions mises à l'échelle de Likert de chacun des trois aspects de motivation. Nous en avons calculé la moyenne pour chaque participant dans cette étude. Ces trois moyennes se composent alors des valeurs comparatives qui présentent un aperçu de l'importance de l'*ideal L2 self*, de l'*ought-to L2 self* et de l'*anti-ought-to self* chez chaque élève. Par exemple, une élève (S-001) de l'École A nous a fourni des réponses qui ont entraîné l'aperçu illustré ci-dessous sur le Tableau 5 et sur le Figure 1.

Tableau 5 : Exemple d'un profil de motivation

Participant	<i>Ideal L2 Self</i> -Moyenne	<i>Ought-to L2 Self</i> -Moyenne	<i>Anti-ought-to Self</i> -Moyenne
S-001	4,4	2,8	2,8

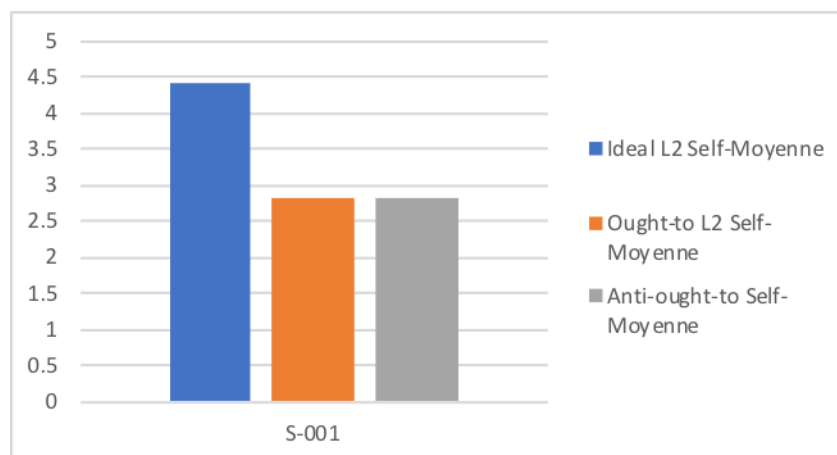


Figure 1 : Exemple d'un profil de motivation

Nous voyons que, selon ses réponses, cette élève attribue une valeur plus élevée à l'*ideal L2 self*. En même temps, les deux autres aspects sur lesquelles notre étude se concentre semblent avoir la même importance. Cet aperçu suggère que cette élève a choisi d'étudier le français en raison de ses propres buts et désirs liés à l'avenir, et non pour suivre ou rejeter les attentes d'autrui dans sa vie et dans sa société.

Avec le logiciel SPSS 25, nous avons calculé la moyenne de chacun des trois aspects de motivation pour chaque participant. Nous en avons ensuite calculé les moyennes de l'échantillon entier en fonction de la catégorisation nécessaire pour enquêter sur les résultats et, en particulier, sur la signification des profils de motivation. Ces résultats ont fait donc partie aussi des aspects comparés et analysés. Vu les objectifs de notre étude, les profils de motivation calculés des élèves, leur interaction avec la participation au FLS et leur interaction avec la connaissance des faux amis jouaient un rôle important dans l'analyse et dans la discussion. Une comparaison entre les élèves des trois types de cours considérés par cette étude (le FLS, l'immersion et ni l'un ni l'autre) doit offrir un aperçu intéressant au sujet de la participation des élèves dans des programmes de français en Alberta. Les profils de motivation des participants, et toutes les autres différences et similarités trouvées dans les réponses entre ces trois groupes, permettent de mieux comprendre les enjeux dans la décision ou non d'apprendre le français à l'école secondaire – ainsi que dans quel programme.

Pour évaluer la fiabilité de la section du questionnaire avec les questions du *L2MSS*, nous avons calculé le lambda 2 de Guttman, le lambda 3 de Guttman et le lambda 4 de Guttman. Le lambda 3 de Guttman est souvent appelé l'Alpha de Cronbach, tandis que le lambda 4 de Guttman est fréquemment appelé le coefficient de split half, ou simplement le coefficient de Guttman. L'Alpha de Cronbach est une des statistiques les plus utilisées pour démontrer la qualité d'un outil de sondage. Cependant il existe plusieurs argumentations que l'Alpha de Cronbach, pris tout seul, ne montre de façon précise ni la cohérence interne ni la fiabilité d'un tel outil (voir Sijtsma, 2009). Vu sa popularité et son usage quasiment universel dans les domaines des sciences sociales, nous nous sommes servis de l'Alpha de Cronbach comme point de référence tout en employant le lambda 2 de Guttman et le coefficient de split half, ce que

plusieurs suggèrent comme des indices plus précis pour un outil de sondage, tel qu'un questionnaire (voir Guttman, 1945 ; Callender, 1979). La fiabilité des questions portant sur les aspects du *L2MSS* peut suggérer si ce modèle de motivation convient à un contexte où une langue autre que l'anglais est la langue étudiée, ce qui est, comme mentionné ci-dessus, un contexte peu examiné par les défenseurs du *L2MSS*.

2.4.2 LA CONNAISSANCE DE COGNATS

Pour la section qui portait sur la connaissance de cognats, la précision des traductions des faux amis a été calculée. Le taux de bonnes réponses a été transformé en pourcentage et ensuite comparé à toute autre catégorie de données dans le but de trouver des tendances révélatrices. Le Tableau 6 présente les dix mots à traduire. Les mots choisis représentent des mots courants, surtout dans la vie quotidienne d'un élève.

Tableau 6 : Les dix faux cognats du questionnaire à traduire

actuel	location
blessé	pain
douche	raisin
habit	sale
passer un examen	surnom

La section du questionnaire qui s'intéresse aux cognats n'a été remplie que par deux des trois groupes d'élèves. Le groupe qui n'était ni en FLS ni en immersion, n'a pas étudié le français et n'aurait pas pu donc indiquer une connaissance de la langue et des cognats. Les résultats des deux groupes d'élèves dans un cours de français ont été ainsi comparés. Cette comparaison visait à voir s'il existait en réalité un lien entre la motivation et la connaissance des

cognats entre une L1 et une L2. Dans cette partie de l'analyse, nous avons considéré les élèves d'immersion, de façon générale, comme un groupe dont la connaissance du français est plus élevée, vu qu'ils avaient passé beaucoup plus de temps à l'école dans un milieu francophone et qu'ils avaient abordé des sujets plus variés en français. Cela dit, cette supposition a été aussi examinée dans le contexte des faux amis, vu les études ayant observé des taux de traduction fautifs uniformes parmi les élèves, les étudiants et les adultes, quel que soit le nombre d'heures passées avec la L2 (Janke & Kolokonte, 2015). Nous avons aussi examiné les impacts différents qu'ont les cognats chez les apprenants possédant différents niveaux de connaissance d'une L2, ce que d'autres études ont noté (Casaponsa, Antón, Pérez, & Duñabeitia, 2015). En ce qui concerne notre étude, il convient de souligner que les participants de l'étude de Casaponsa, Antón, Pérez et Duñabeitia (2015) étaient tous des adultes. Il est inconnu si cette corrélation entre l'effet de facilitation de cognats et le développement de la compréhension écrite existe chez des plus jeunes apprenants. Cela est cependant probable, vu que les plus jeunes participants de l'étude de Casaponsa, Antón, Pérez et Duñabeitia (2015) avaient 19 ans, ce qui n'est pas loin du groupe d'âge des participants dans notre étude.

Après la collecte de données, nous avons organisé les traductions des participants dans quatre catégories. Pour la première catégorie, il s'agissait des traductions correctes. Par exemple, pour le mot français « blesser », nous attendions une traduction dans le champ sémantique du mot anglais « *(to) hurt* ». Pour la deuxième catégorie, il s'agissait du piège de faux cognats, si, par exemple, les mots français « location » et « passer un examen » ont été traduits par les mots anglais « *location* » (« endroit ») ou « *(to) pass an exam* » (« réussir à un examen »). Les autres traductions tentées se sont avérées fautives, mais nous n'avons pas pu leur attribuer les influences des cognats. Un exemple (inattendu et) intéressant était le mot français « sale ». Au

lieu du cognat anglais « *sale* » (« vente »), la grande majorité des traductions fautives ont été des traductions d'homophone et de (quasi) homographe : « *room* » (« salle ») et « *salty* » (« salé »). La quatrième catégorie est constituée des cas où le participant n'a pas donné de traductions.

Nous avons ensuite exploré les liens entre les profils de motivation observés dans cette étude et la précision de traductions faites par les élèves, sachant que la motivation influe sur la maîtrise générale d'une L2, surtout chez des élèves des écoles secondaires (Kim & Kim, 2014). L'objectif de cette partie de l'analyse était de voir si l'aspect linguistique externe, la motivation, exerce des influences sur la maîtrise des aspects linguistiques internes à la L2 étudiée. Nous avons pris la capacité à traduire des cognats, déjà liée à la compétence linguistique générale (Bultena, Dijkstra & van Hell, 2014), comme domaine de compétence particulier. Cette partie de l'étude visait alors à examiner si les élèves les plus motivés étaient également les élèves les plus compétents dans l'acquisition du français, leur L2 étudiée, notamment dans le domaine de cognats, et si oui, si une certaine sorte de motivation y jouait un rôle plus important. Pour ce faire, nous avons effectué des analyses ANOVA afin d'examiner le lien entre la motivation et la capacité à déchiffrer les cognats.

CHAPITRE 3 : RÉSULTATS

3.1 PARTICIPATION AUX PROGRAMMES DE FRANÇAIS

3.1.1 ÉCOLE A

Comme mentionné ci-dessus, un total de 54 participants de l'École A ont rempli le questionnaire de notre étude.

3.1.1.1 FLS

Parmi les participants de l'École A, seulement un élève de la 9^e année a indiqué qu'il participait au programme de FLS, ce qui rend un peu difficile une description détaillée de ce genre de cours. Il est en réalité peu probable que le cours de FLS 9 comprenait un seul élève. Cependant, nous n'avons pas voulu ignorer les réponses des participants de cette étude. L'élève parlait l'anglais comme L1, mais ce garçon a indiqué avoir des ancêtres qui parlaient le français comme L1, sans toutefois préciser le nombre de générations le séparant ses ancêtres francophones. Ce patrimoine francophone n'est pas à négliger car ce participant sait que sa participation à l'apprentissage est facultative en Alberta. Il désirait poursuivre ses études dans le FLS, ce qui semblerait indiquer un intérêt à suivre tous les cours de FLS les plus avancés à l'avenir, jusqu'à la fin de ses études à l'école secondaire.

Pour le cours de FLS le plus avancé, au niveau de la 12^e année, le nombre de participants était, en comparaison, beaucoup plus grand. Comme le Tableau 7 le présente, presque un tiers des élèves dans ce cours de la 12^e année ne se considéraient pas comme élève de la 12^e année. Cela permet d'avoir un aperçu important de la composition du FLS aux niveaux avancés dans l'école secondaire. En lisant les données d'inscriptions aux cours de FLS dans la province, il faut considérer la possibilité qu'une participation basse d'élèves dans la 12^e année peut être attribuée au fait que bon nombre d'entre eux ont déjà suivi le cours de FLS de la 12^e année, mais avant

d'être un élève de la 12^e année. Toutefois, cela n'explique pas complètement les tendances que l'on voit dans la province, où très peu d'élèves continuent à étudier le français dans le cadre du FLS après la 9^e année. Il nous faut aussi mentionner que l'élève de la 10^e année qui suivait le FLS de la 12^e année semble être une élève d'échange, parce qu'elle a indiqué avoir l'allemand comme L1 et a indiqué avoir suivi des cours de français à une école secondaire allemande. La participation de cette élève en tant qu'élève en 10^e année dans le niveau de FLS le plus avancé reflète probablement une différence entre les systèmes éducatifs dans lesquels elle a étudié le français. Similairement, une élève de la 12^e année a indiqué avoir étudié le français dans des écoles françaises et italiennes.

Tableau 7 : Cours suivi - FLS - École A

Cours suivi	Année	Total
FLS 9	9	1
FLS 12	10	1
	11	3
	12	9
Total		14

Parmi les élèves dans les deux cours de FLS à l'École A, la grande majorité était des filles, ce qui renforce les observations faites par plusieurs études précédentes : qu'il existe des influences sociales au Canada qui empêchent la participation des élèves masculins aux cours de FLS (voir Kissau, 2006 ; Kissau & Wierzalis, 2008). Si l'on considère surtout le cours de FLS de la 12^e année, le taux de garçons participant au FLS, présenté par le Tableau 8, suggère que ces influences sociales persistent toute la scolarité en Alberta.

Tableau 8 : Genre - FLS - École A

Cours suivi	Genre	Total
FLS 9	Garçon	1
FLS 12	Fille	11
	Garçon	2

Total	14
-------	----

Dans le cours de FLS de la 12^e année, on constate aussi qu'une majorité des élèves possédaient une L1 qui n'était pas l'anglais (Tableau 9). Ces élèves ont donc déjà vécu l'expérience de l'apprentissage d'une autre langue, vu qu'ils étudient dans une école anglophone en Alberta et ont pu également remplir le questionnaire de cette étude. Dans le contexte albertain mentionné ci-dessus, le taux d'Albertains sachant l'anglais est quasiment cent pourcent, même si le taux d'Albertains ayant l'anglais comme L1 est près de trois quarts. Toutefois, le taux d'élèves dans ce cours qui parlaient une autre langue comme leur L1 est beaucoup plus élevé que celui de la population provinciale. Il est intéressant aussi de noter que la L1 de presque une moitié des élèves suivant ce cours avancé de FLS fait partie de la famille de langues romanes, tel que le français.

Tableau 9 : L1 - FLS - École A

Cours suivi	Anglais L1	Autre L1	Total
FLS 9	Oui	(Ne se prononce pas - NSPP)	1
FLS 12	Non	Allemand	2
		Italien	1
		Espagnol	5
		Tamil	1
	Oui	Swahili (NSPP)	1 3
Total			14

Les élèves de FLS n'ont pas donné de réponses collectives définitives à la question sur l'obligation d'apprendre le français en Alberta. Presque deux tiers de ce groupe ne savait pas que l'apprentissage du français est facultatif dans la province, quelle que soit l'année. Ces élèves ont

choisi les trois réponses possibles fournies à cette question (« oui », « non » et « pas sûr ») de façon quasiment égale (Tableau 10). Ce résultat suggère que l'on n'explique pas aux élèves de FLS les règlements gouvernant les cours offerts par *Alberta Education*. Il n'est pas clair si cet écart résulte de l'absence de discussions sur le programme global de FLS, ou si des personnes promouvant le FLS donnent l'impression qu'il est obligatoire, qu'il s'agisse de parents ou de membres du système éducatif albertain. Cette incertitude suggère cependant qu'une portion importante de ces élèves n'avaient ni cherché d'information sur le statut de la langue française dans le système albertain ni, peut-être, même pensé à de telles questions.

Tableau 10 : Conscience du statut du français - FLS - École A

Cours suivi	Français comme matière obligatoire	Total
FLS 9	Non	1
FLS 12	Non	4
	Pas sûr	5
	Oui	4
Total		14

Les deux points de départ possibles dans le cadre de FLS ont été indiqués dans le questionnaire. Plus d'élèves ont commencé à étudier le français en 4^e année, le point de départ le plus tôt pour le FLS. Cela dit, vu que presque un quart des élèves en 12^e année l'ont commencé en 10^e année, il semble que ces deux points de départ s'utilisent dans le cadre du FLS (Tableau 11). Malheureusement, pour presque une moitié des participants du groupe de FLS, il n'était pas clair à quel moment ils se sont mis à étudier la langue française. Ces élèves ont fourni des réponses qui ont suggéré des points de départ qui ne conviennent pas à ceux du programme de FLS en Alberta, tels que la maternelle. Cette réalité peut indiquer une participation soit dans un autre système éducatif soit dans un autre programme de français, tels que celui d'immersion. Deux élèves dans ce groupe ont également expliqué avoir suivi des cours de français dans des écoles

secondaires en Allemagne, en Italie et en France. Comme indiqué, nous avons traité ces réponses en signalant simplement l'année jusqu'à laquelle les élèves ont étudié le français, c'est-à-dire l'année où ils l'étudiaient au moment de cette étude.

Tableau 11 : Point de départ - FLS - École A

Cours suivi	Point de départ	Total
FLS 9	-9	1
FLS 12	4	5
	10	3
	-12	5
Total		14

3.1.1.2 IMMERSION

La plupart des élèves de l'École A étaient inscrits dans un programme d'immersion. Ce groupe se divise de manière égale entre les deux années participantes. Tous les élèves de la 9^e année se sont décrits comme élèves en 9^e année, tandis que deux élèves de l'année la plus avancée ont indiqué qu'ils étaient dans une année autre que la 12^e (Tableau 12). En comparaison avec les élèves de FLS, ces réponses suggèrent que la composition des cours d'immersion est moins variée, du moins en termes de l'âge et de l'année des élèves. Ces réponses ne sont pas très surprenantes, vu la nature de ces deux programmes. Alors qu'il s'agit d'une matière facultative supplémentaire pour le FLS, le programme d'immersion comprend plusieurs matières obligatoires à l'obtention du diplôme d'études secondaires en Alberta. Ces différentes compositions peuvent avoir des conséquences dans la salle de classe de français et chez les élèves qui y participent.

Tableau 12 : Cours suivi - FLA - École A

Cours suivi	Année	Total
-------------	-------	-------

Immersion 9	9	20
Immersion 12	11	2
	12	18
Total		40

La composition des cours de FLA était également différente au niveau du genre d'élèves. L'écart entre le nombre de garçons et le nombre de filles dans les deux cours de FLA était moins évident (Tableau 13). Les filles étaient plus nombreuses que les garçons dans les deux salles de classes d'immersion, mais elles ne dominaient pas. Cet écart peut refléter une différence de l'ampleur des influences sociales vécues par les garçons au sein de ces deux programmes de français. Il est possible que ces influences n'empêchent pas, ou très peu, la participation des garçons aux cours d'immersion, de manière semblable à ce que Mady et Seiling (2017) ont observé par rapport aux influences sociales sur la motivation des élèves d'immersion.

Tableau 13 : Genre - FLA - École A

Cours suivi	Genre	Total
Immersion 9	Fille	12
	Garçon	7
	(NSPP)	1
Immersion 12	Fille	10
	Garçon	8
	Autre	2
Total		40

Pour les deux cours d'immersion, la majorité des élèves de l'École A parlaient l'anglais comme L1 (Tableau 14). Le taux de locuteurs natifs de l'anglais dans ce type de classe était quasiment l'inverse de celui vu dans le programme FLS. Dans la 9^e année, seulement un élève a indiqué une L1 autre que l'anglais. Ce taux était un peu plus élevé dans la 12^e année. Dans les cours d'immersion, surtout dans celui de la 12^e année, les taux de locuteurs natifs d'une langue

autre que l'anglais étaient beaucoup plus proche de ce que nous voyons au niveau provincial. Les langues romanes semblent avoir une influence importante sur la participation des élèves de FLA. Tandis que plusieurs du groupe non-anglophone ont indiqué avoir le français comme L1, une autre portion importante a cité l'espagnol.

Tableau 14 : L1 - FLA - École A

Cours suivi	Anglais L1	Autre L1	Total
Immersion 9	Non	Français	1
	Oui	(NSPP)	19
Immersion 12	Non	Français	2
		Espagnol	3
	Oui	Français Vietnamien (NSPP)	1 1 13
Total			40

Les élèves de FLA étaient plus conscients du fait que le français est une matière facultative en Alberta. Cela dit, la façon dont *Alberta Education* traite et offre le français n'était pas évident pour ces élèves. Un peu plus d'un tiers des élèves de la 9^e année n'étaient pas certains ou se sont trompés, alors que cela était le cas pour plus de la moitié des élèves de la 12^e année (Tableau 15). Même si un peu plus de la moitié de ces élèves savaient que l'apprentissage du français était facultatif en Alberta, ces résultats suggèrent que ce fait n'est pas universellement connu, même si ces élèves avaient passé plusieurs années à étudier le français dans le système éducatif albertain.

Tableau 15 : Conscience du statut du français - FLA - École A

Cours suivi	Français comme matière obligatoire	Total
Immersion 9	Non	13
	Pas sûr	5
	Oui	2

Immersion 12	Non	9
	Pas sûr	6
	Oui	5
Total		40

En ce qui concerne le point de départ des élèves dans le programme de FLA de l'École A, il semble que la majorité commence très tôt dans leur carrière scolaire. Bien que la maternelle et la 1^{ère} année soient le point de départ le plus mentionné, l'autre point de départ possible semble s'utiliser aussi (Tableau 16). Ces résultats suggèrent qu'une grande partie de ces élèves ont passé quasiment toute leur scolarité dans le cadre de l'immersion, ce qui peut affecter de manière significative leur rapport au français. Similairement, la nature de ce programme, où les élèves étudient plusieurs matières à travers le français, a joué un rôle important. Nous avons à nouveau reçu plusieurs réponses que nous n'avons pas pu catégoriser de façon certaine. La majorité de ces réponses ont été simplement « immersion », sans aucune mention des années d'immersion suivies. On peut peut-être supposer qu'une telle réponse indique une participation dès le point de départ le plus tôt possible, vu la probabilité que l'autre serait plus marquant dans la carrière scolaire d'un élève. Cependant sans mention explicite, il n'a pas été possible de faire de telles suppositions et nous n'avons pu qu'indiquer jusqu'à quelle année ils avaient étudié le français.

Tableau 16 : Point de départ - FLA - École A

Cours suivi	Point de départ	Total
Immersion 9	Mat./1	11
	6/7	1
	-9	8
Immersion 12	Mat./1	12
	6/7	4
	-12	4

Total	40
-------	----

3.1.1.3 NI FLS NI IMMERSION

Pour l'École A, tous les participants qui ont rendu un questionnaire rempli ont indiqué qu'ils participaient à un des deux programmes de français, ce qui n'avait pas été entièrement l'objectif de cette étude. Le résultat est le suivant : aucun des participants de cette école ne faisait partie du troisième groupe cible de cette étude ; ceux qui ont décidé de ne pas étudier le français à l'école secondaire. Cela dit, une élève a indiqué sur son questionnaire qu'elle ne suivait pas de cours de français, mais plusieurs de ses autres réponses ont suggéré qu'elle suivait un cours de français au moment de cette étude. La lacune regrettable d'un des trois aspects visés par cette étude rend difficile une comparaison complète entre les deux écoles.

3.1.2 ÉCOLE B

Comme mentionné ci-dessus, 34 élèves de l'École B ont participé à notre étude.

3.1.2.1 FLS

À l'École B, aucun des participants n'a indiqué une participation au programme de FLS. Ainsi pour tous les résultats venant de cette école, on peut supposer que les élèves participent soit au programme de FLA soit à aucun des programmes de français offerts en Alberta. Il faut cependant noter que la grande majorité des élèves de cette dernière catégorie ont indiqué avoir passé du temps dans un programme de français. Un peu plus de trois tiers avaient suivi au moins un cours de français, tandis que trois autres élèves avaient même suivi des cours d'immersion pendant leur scolarité. Seulement deux élèves, un dixième, de cette catégorie, n'ont pas signalé une participation à un cours de français dans le passé. Une élève a indiqué avoir fini le programme de FLS dans un semestre précédent. Autrement dit, elle avait déjà suivi le cours de FLS de la 12^e année. Le Tableau 17 présente un aperçu de la participation antérieure des élèves

qui n'étudiaient actuellement aucun cours de français, ainsi que l'année où ils ont arrêté d'étudier la langue au moment du sondage.

Tableau 17 : Participation antérieure des élèves qui n'étudiaient plus le français - École B

Cours suivi	Suit actuellement un cours de français	Programme suivi avant	Années de participation	Total	
Pas de français 9	Non	(NSPP)	(NSPP)	1	
	Oui	FLS	-9	1	
			4-6	1	
			4-9	2	
			5	1	
			5-6	1	
			Immersion	6-7	1
Pas de français 12	Non	(NSPP)	(NSPP)	1	
	Oui	FLS	-4	1	
			4-6	3	
			4-7	1	
			4-12	1	
			5-6	1	
			6	2	
			9-10	1	
			Immersion	-11	1
				Mat.-4	1
Total				21	

Le taux de participation dans le passé de ces élèves est très intéressant et reflète les tendances déjà vues dans la province. Malgré un taux respectable de participation aux cours de français, particulièrement au FLS parmi des plus jeunes élèves en Alberta, ces élèves ne poursuivent pas l'apprentissage du français une fois arrivés à l'école secondaire.

3.1.2.2 IMMERSION

Au moment de notre étude, un peu plus d'un tiers des participants de l'École B étudiaient dans les salles de classe d'immersion. Tandis que chacun des élèves de FLA 9 a indiqué être dans la 9^e année, une élève de FLA 12 a indiqué être dans la 11^e année (Tableau 18). Ceci suggère que les élèves dans les cours d'immersion en suivaient les niveaux en conformité avec leur âge et année, ce qui était similaire à ceux de l'École A.

Tableau 18 : Cours suivi - FLA - École B

Cours suivi	Année	Total
FLA 9	9	6
FLA 12	11	1
	12	6
Total		13

En Quant au genre des élèves d'immersion, un grand écart s'est présenté. Peu des participants faisant partie de cette catégorie étaient des garçons (Tableau 19). Ce taux suggère l'existence d'influences sociales qui nuisent à la participation des garçons au FLA, ce qui n'était pas le cas chez les élèves de l'École A. Cela dit, le total entier de participants de FLA était plus petit que le nombre de participants de chacune des deux années d'immersion examinées à l'École A.

Tableau 19 : Genre - FLA - École B

Cours suivi	Genre	Total
FLA 9	Fille	4
	Garçon	1
	Autre	1
FLA 12	Fille	6
	Autre	1
Total		13

L'anglais était la L1 de la grande majorité des élèves d'immersion de l'École B. Seule une élève a indiqué avoir une L1 autre que l'anglais (Tableau 20). Tous les élèves de FLA 12, ont donc décrit l'anglais comme leur L1. Contrairement à ce que nous avons observé à l'École A, aucun des élèves participants d'immersion ne parlait une langue romane comme L1.

Tableau 20 : L1 - FLA - École B

Cours suivi	Anglais L1	Autre L1	Total
FLA 9	Non	Swahili	1
	Oui	(NSPP)	5
FLA 12	Oui	(NSPP)	7
Total			13

Plus de la moitié des élèves de FLA était conscient du fait que le français n'est pas une matière obligatoire en Alberta. Toutefois, plus qu'un tiers n'en était pas conscient (Tableau 21), ce qui suggère que les élèves ne comprennent pas bien les règlements dans le système éducatif d'Alberta touchant au français, même s'ils passent la plupart de leur temps à l'école dans un milieu visé au français. Pour les deux années, ce taux était quasiment pareil, la seule différence étant que la 12^e année avait un élève de plus.

Tableau 21 : Conscience du statut du français - FLA - École B

Cours suivi	Français comme matière obligatoire	Total
FLA 9	Non	4
	Pas sûr	2
FLA 12	Non	4
	Pas sûr	2
	Oui	1
Total		13

Il semble que la grande majorité des élèves du programme de FLA de l'École B ait commencé leurs études françaises très tôt dans leur scolarité (Tableau 22). Plusieurs ont indiqué avoir suivi des cours de FLA dès la maternelle ou la 1^{ère} année. Même si leurs réponses n'étaient

pas suffisamment précises pour que nous puissions y attribuer un point de départ exact, plusieurs élèves ont répondu de manière à suggérer que le FLA avait joué un rôle omniprésent dans leurs études : « tout d’immersion ». Nous avons cependant voulu respecter l’incertitude créée par leurs réponses et nous avons donc dû les mettre dans une sous-catégorie sans point de départ. Une élève avait aussi participé à des cours francophones hors du système éducatif albertain avant d’habiter dans la province.

Tableau 22 : Point de départ - FLA - École B

Cours suivi	Point de départ	Total
FLA 9	-9	2
	Mat./1	3
	École francophone (en RDC)	1
FLA 12	-12	4
	Mat./1	3
Total		13

3.1.2.3 NI FLS NI IMMERSION

Les élèves qui n’ayant étudié ni dans le cadre du FLS ni dans le cadre du FLA ont constitué presque deux tiers des participants à l’École B. Ces élèves font partie de la majorité de la population des élèves à l’école secondaire albertaine : ceux qui ne participent pas à l’apprentissage du français. Il nous a fallu enlever une élève de ce groupe, parce qu’elle a indiqué avoir suivi tous les cours de FLS « dès la 4^e année ». Après avoir appris que le cours de FLS de la 12^e année (ainsi que celui de la 9^e année) a été uniquement offert en automne, le semestre précédant la collecte de données de cette étude, nous avons décidé de ne pas la considérer dans la catégorie d’élèves qui ne suivaient pas de cours de français. Elle est donc devenue le seul représentant des élèves de FLS venant de l’École B. Nous n’avons pas ainsi effectué des analyses

comparatives pour cette catégorie. Nous l'avons cependant incluse dans la section de l'échantillon entier, avec les autres élèves de FLS venant de l'École A.

Il y avait 20 élèves participants à l'École B qui n'étudiaient pas le français au moment de cette étude. Les deux années examinées par cette étude en avaient des totaux similaires. Tous ces élèves participaient à un cours qui correspondait à leur âge et année (Tableau 23). Ainsi les élèves de cette catégorie représentaient soit le début des études à l'école secondaire soit l'année finale.

Tableau 23 : Cours suivi - Pas de français - École B

Cours suivi	Année	Total
Pas de français 9	9	8
Pas de français 12	12	12
Total		20

Deux tiers de ces élèves étaient des filles (Tableau 24), ce qui nous a permis de faire des comparaisons entre des filles non-participantes à l'apprentissage du français et des filles qui suivaient des cours de français. Pareillement, la possibilité de l'existence de différences entre les garçons dans les cours de français et ceux qui les évitaient offrent une perspective intéressante sur la motivation et surtout sur les influences sociolinguistiques déjà observées au Canada qui nuisent à la participation de garçons.

Tableau 24 : Genre - Pas de français - École B

Cours suivi	Genre	Total
Pas de français 9	Fille	6
	Garçon	2
Pas de français 12	Fille	7
	Garçon	5
Total		20

Tous les élèves ont indiqué avoir l'anglais comme L1.⁸ Il est intéressant que l'anglais, en comparaison avec les taux dans la province, soit surreprésenté dans ces deux cours d'élèves. Le Tableau 25 présente un aperçu des L1 signalées par ces élèves.

Tableau 25 : L1 - Pas de français - École B

Cours suivi	Anglais L1	Autre L1	Total
Pas de français 9	Oui	(NSPP)	9
Pas de français 12	Oui	(NSPP)	11
Total			20

Les élèves de l'École B qui ne suivaient pas de cours de français ne connaissaient pas la politique de l'*Alberta Education* par rapport aux programmes de français. Moins d'un tiers des élèves savait que le français est une matière facultative dans la province. Ce taux était presque pareil dans les deux années examinées (Tableau 26). Les élèves étaient moins conscients de leurs options par rapport à la participation aux programmes de français albertains en comparaison avec les élèves d'immersion de la même école. Pour une raison ou une autre, ce groupe de jeunes albertains n'avait pas entendu parler des programmes de français pendant leur scolarité.

Tableau 26 : Conscience du statut du français - Pas de français - École B

Cours suivi	Français comme matière obligatoire	Total
Pas de français 9	Non	2
	Pas sûr	5
	Oui	1
Pas de français 12	Non	3
	Pas sûr	4
	Oui	5
Total		20

⁸ Une élève a indiqué que l'anglais libérien était sa L1, et que l'anglais (canadien) était sa L2. Une telle description représente plus une perception personnelle des différences entre deux variétés linguistiques que l'existence de deux langues exclusives.

Comme mentionné ci-dessus, la non-participation actuelle de ce groupe d'élèves ne signifiait pas qu'ils n'avaient jamais participé à des cours de français. Le contraire s'est avéré être vrai. Presque tous les élèves de ces deux années avaient étudié le français à un moment donné. Ce résultat suit les tendances observées ailleurs en Alberta, et au Canada en général : un taux élevé de participation à l'école primaire ne se traduit pas forcément en un taux élevé de participation à l'école secondaire. Vu que ces élèves n'étudiaient plus le français, une question intéressante était celle qui s'est posée : quand ces élèves avaient-ils étudié le français. À ce propos, nous avons reçu plusieurs réponses différentes, mais il était clair que la grande majorité des élèves avaient abandonné leur apprentissage du français il y a longtemps. Les réponses les plus fréquentes indiquaient qu'ils avaient arrêté cet apprentissage les années juste après celle qui sert souvent de premier point de départ possible dans le cadre de FLS, ce qui suggère que la participation à ce programme de français s'arrête à l'école primaire après peu d'années. Peu de ces élèves ont indiqué avoir suivi des cours de français jusqu'à l'école secondaire. Une élève avait étudié le français après la 10^e année dans le cadre du FLA. Elle en avait arrêté l'apprentissage après le cours le deuxième avancé de FLA, c'est-à-dire après la onzième année. Comme chez les autres groupes de participants, seulement quelques élèves ont fourni des réponses, ce qui ne nous ont pas permis de préciser le point de départ. Le Tableau 27 présente les années où les élèves qui n'étudiaient pas le français avaient participé à l'apprentissage du français dans le passé.

Tableau 27 : Point de départ - Pas de français - École B

Cours suivi	Programme suivi avant	Années de participation	Total
Pas de français 9	FLS	4-6	1
		4-9	2
		5	1
		5-6	1
		-9	1

	Immersion	6-7	1
	(NSPP)	(NSPP)	1
Pas de français 12	FLS	-4	1
		4-6	3
		4-7	1
		5-6	1
		6	2
		9-10	1
	Immersion	Mat.-4	1
		-11	1
	(NSPP)	(NSPP)	1
Total			20

3.1.3 ÉCHANTILLON ENTIER

Au total, 88 élèves et 5 enseignants ont participé à notre étude.

3.1.3.1 ÉCOLE

Presque deux tiers des élèves venaient de l'école participante de l'École A. Le Tableau 28 présente le total d'élèves participants.

Tableau 28 : Nombre d'élèves participants selon école

École	Nombre d'élèves participants
École A	54
École B	34
Total	88

3.1.3.2 PROGRAMME ET COURS SUIVI

Presque deux tiers des élèves participants étaient inscrits à un cours d'immersion au moment de cette étude, tandis qu'un peu moins d'un quart des élèves ne participait à aucun cours de français (Tableau 29). Quoique cette différence ne représente pas du tout les taux de participation vus ailleurs dans la province, cela permet d'enquêter sur la perspective des élèves inscrits au français, ainsi que de faire des comparaisons avec ceux qui ne participaient pas à l'apprentissage du français.

Tableau 29 : Programme suivi - Échantillon entier

Programme suivi	Nombre de participants
FLS	15
Immersion	53
Pas de français	20
Total	88

3.1.3.3 ANNÉE

Les cours des années du début (la 9^e) et de la fin (la 12^e) de l'école secondaire albertaine ont été les cibles de notre étude. La grande majorité des élèves participants faisaient donc partie de ces deux années. Cela dit, nous avons aussi observé que plusieurs élèves suivaient les cours de français les plus avancés, y compris le FLS et le FLA, tout en étant les premières années de l'école secondaire. La seule élève participante venant de la 10^e année participait au cours de FLS le plus avancé, mais il faut se rappeler qu'elle venait d'un autre système éducatif, celui de l'Allemagne, dont l'apprentissage du français varie d'un état à l'autre (voir, par exemple, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2019). Sa participation à l'apprentissage du français comme élève d'échange est cependant intéressante, vu que plus de 2.000 élèves d'échange étudient dans les écoles albertaines chaque année (Government of Alberta, 2019). Selon les réponses des participants de notre étude, il y avait deux élèves d'échange. Elles participaient tous les deux à l'apprentissage du français dans le cours le plus avancé du programme de FLS. Le Tableau 30 présente les années des participants de notre étude.

Tableau 30 : Année - Échantillon entier

Année	Nombre d'élèves participants
9	35
10	1
11	6
12	46

Total	88
-------	----

3.1.3.4 GENRE

Les filles constituent deux tiers des participants (Tableau 31). Cette proportion ne nous a pas empêché cependant de faire des comparaisons.

Tableau 31 : Genre - Échantillon entier

Genre	Nombre d'élèves participants
Fille	57
Garçon	26
Autre	4
(NSPP)	1
Total	88

3.1.3.5 LANGUE MATERNELLE

Comme dans la province en général, la grande majorité des élèves participants ont indiqué que leur L1 était l'anglais (Tableau 32). Parmi ceux qui ne parlaient pas l'anglais comme L1, plus de deux tiers parlaient une langue romane comme L1, dont le français, l'italien et l'espagnol. Trois élèves considéraient qu'ils avaient deux langues comme L1.

Tableau 32 : L1 - Échantillon entier

Anglais L1	Nombre d'élèves participants
Oui	68
Non	17
Oui + Une autre	3
Total	88

3.1.3.6 CONSCIENCE DU STATUT DU FRANÇAIS

Moins de la moitié des élèves savait, de façon certaine, que le français est une matière facultative en Alberta (Tableau 33). Ce taux suggère que la majorité des élèves albertains ne sont pas conscients des opportunités qui existe au sujet de l'apprentissage du français à l'école, ou qu'ils ne s'intéressent pas à le savoir.

Tableau 33 : Conscience du statut du français - Échantillon entier

Français comme matière obligatoire	Nombre d'élèves participants
Non	40
Pas sûr	29
Oui	19
Total	88

Il n'est pas superflu de mentionner ici que les enseignants participants n'ont pas donné une réponse collective définitive non plus au regard de la nature facultative du français en Alberta. Vu que plus d'un tiers (38,6 %) des élèves participants ont indiqué avoir discuté de leurs options en ce qui concerne leur apprentissage du français avec un ou des enseignants, la possibilité que les enseignants de la province n'offrent pas de réponse uniforme aux élèves peut entraîner des conséquences non désirées pour la participation aux cours de français. Les enseignants participant à cette étude ont indiqué que leurs conversations avec les élèves sur l'apprentissage du français ont lieu, pour la plupart, chaque année pendant la partie de l'année scolaire où les élèves remplissent des formulaires pour signaler les cours qu'ils s'intéressent à suivre l'année suivante. Il est alors aussi possible que les enseignants évitent de mentionner aux élèves que l'apprentissage du français est facultatif dans l'espoir de mieux les encourager à (continuer à) apprendre le français, mais cela n'explique pas le fait que nous avons vu des réponses différentes quant à la nature facultative de l'apprentissage du français en Alberta. Il est intéressant que la répétition de ces conversations chaque année n'ait pas renforcé le fait que le français est une matière facultative en Alberta, mais il est surtout intéressant que cette répétition puisse offrir aux enseignants des opportunités de discuter de l'importance d'un apprentissage du français avec les élèves au fur et à mesure que les élèves progressent à travers leur scolarité à l'école secondaire, si les enseignants s'intéressent à en profiter. La majorité des enseignants dans cette étude ont aussi indiqué avoir eu des conversations avec les parents de leurs élèves. Similairement, les

conversations avec les parents ont eu lieu plusieurs fois durant la scolarité des élèves, surtout durant les entrevues parents-enseignants. Pour la plupart, ces conversations portaient sur le progrès de l'élève en question, ainsi que sur les avantages et l'utilité d'une connaissance du français. La communication entre les enseignants et les parents est peut-être l'occasion d'expliquer aux familles en général l'importance d'un apprentissage du français.

Par ailleurs, presque tous les élèves de l'échantillon entier (92,0 %) ont indiqué avoir parlé de l'apprentissage du français avec quelqu'un, que cette personne soit un enseignant, un parent, ou un ami. Ce résultat suggère qu'en dépit de l'importance des programmes de français dans les conversations de ces élèves, ils ne parlent pas du fait que l'apprentissage du français est facultatif en Alberta. La majorité (52,5 %) des élèves qui ont décrit le contenu de leurs conversations par rapport au français ont indiqué que les interlocuteurs se sont concentrés sur les avantages et l'utilité d'une connaissance de la langue française. Pour de telles conversations, il s'agissait probablement des sujets liés aux aspects de l'*ideal L2 self* et de l'*ought-to L2 self*.

3.1.3.7 IMPACTS SUR LA PARTICIPATION À L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Afin d'explorer davantage les caractéristiques des trois groupes d'élèves mentionnées ci-dessus, ceux qui participaient au FLS, au FLA et à aucun des deux programmes de français, nous avons effectué des analyses de la variance unidirectionnelles (ANOVA). De telles analyses peuvent indiquer quels aspects de ces groupes d'élèves ont des influences importantes sur la participation à l'apprentissage du français.

La langue maternelle des élèves s'est avérée être la caractéristique qui distinguait les trois groupes. Notre analyse ANOVA a produit une valeur indiquant une variance statistiquement significative (Tableau 34).

Tableau 34 : ANOVA - Programme suivi et L1 - Échantillon entier

ANOVA					
Anglais L1					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	4.388	2	2.194	10.027	.000
Intragroupes	18.600	85	.219		
Total	22.989	87			

Nous avons ensuite fait un test de Tukey pour dévoiler où cette variance était significative (Tableau 35). Comparée à la L1 des élèves d'immersion et de ceux qui n'étudiaient pas le français, la L1 des élèves du FLS avait un effet important.

Tableau 35 : Tukey - Programme suivi et L1 - Échantillon entier

Comparaisons multiples :						
Variable dépendante : Anglais L1						
Différence significative de Tukey						
(I) Programme suivi	(J) Programme suivi	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
FLS	FLA	.526*	.137	.001	.20	.85
	Pas de français	.683*	.160	.000	.30	1.06
FLA	FLS	-.526*	.137	.001	-.85	-.20
	Pas de français	.158	.123	.408	-.14	.45
Pas de français	FLS	-.683*	.160	.000	-1.06	-.30
	FLA	-.158	.123	.408	-.45	.14

Les élèves dont la L1 n'était pas l'anglais, ou la langue dominante en Alberta, avaient plus tendance à participer au FLS. Ce résultat suggère que la réalité autour de ces élèves rend plus intéressant l'apprentissage du français dans le cadre du FLS à l'école secondaire albertaine. Pour une raison ou une autre, de tels élèves représentaient une partie importante de la population dans ce programme, tandis que les locuteurs natifs de l'anglais représentaient une partie importante dans le programme d'immersion. Le Tableau 36 illustre les populations d'élèves dans les trois groupes de cette étude, divisées selon leur L1.

Tableau 36 : Programme suivi et L1

Anglais L1	FLS	Immersion	Pas de français	Total
Oui	5	44	19	68
Non	9	7	1	17
Oui + Une autre	1	2	0	3
Total	15	53	20	88

Une autre analyse ANOVA a indiqué une valeur statistiquement significative entre l'année des élèves et le programme qu'ils suivaient. Toutefois, les tests de Tukey ont signalé que cette différence était entre les participants de la 9^e année et de la 11^e année. Vu que seulement un élève de la 9^e année participait au FLS et que l'étude n'avait vu que six élèves de la 11^e année, il est difficile de discuter de cette différence avec certitude. Tous les autres aspects examinés dans cette section n'ont pas fourni de résultats statistiquement significatifs, y compris le genre des élèves et leur connaissance de la nature facultative de la langue française dans le système éducatif albertain.

3.2 PROFILS DE MOTIVATION

Notre analyse des profils de motivation des participants a débuté par des analyses factorielles exploratoires. Il s'agissait d'identifier les variables latentes mesurées par les

questions de cette étude qui visaient à enquêter sur les aspects de motivation. Il a ensuite fallu évaluer la fiabilité du questionnaire, selon les facteurs latents observés. Nous avons aussi fait des comparaisons entre ces résultats et les notions du modèle *L2MSS* lui-même, ce qui était à l'origine de notre étude. Pour ces évaluations, il s'est agi principalement des questions mises à l'échelle de Likert du questionnaire de cette étude, tel que mentionné dans notre méthodologie ci-dessus. Nous avons fait des analyses factorielles exploratoires des quinze questions en employant la méthode d'extraction du maximum de vraisemblance et le critère oblimum direct, ce qui tolère une corrélation entre les dimensions. Nos analyses ont aussi exclu toute observation incomplète.

3.2.1 ÉCOLE A

3.2.1.1 ANALYSE FACTORIELLE EXPLORATOIRE

Pour les profils de motivation à l'École A, nous avons fait une analyse factorielle exploratoire avec une restriction de trois facteurs. La forme de facteurs de l'analyse factorielle exploratoire avec cette restriction correspondait le mieux aux données, suivant les suggestions de Costello et Osborne (2005) et de Yong et Pearce (2013) sur l'usage de restrictions. La valeur de l'indice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), qui mesure l'adéquation de l'échantillon, était de 0,651, ce qui indique un échantillon généralement satisfaisant pour une analyse factorielle exploratoire. Nous avons ensuite éliminé les questions qui ont produit des chargements des facteurs d'une valeur inférieure à 0,3. La Question 8 était la seule qu'il a fallu éliminer. Nous avons effectué une deuxième analyse factorielle exploratoire avec les quatorze autres questions. L'indice de KMO de cette deuxième analyse était de 0,660, un peu plus favorable. Les trois variables latentes produites représentaient 58,29 % de la variance totale. Les pourcentages de la variance totale des facteurs étaient les suivants : $F1_{ÉA}=26,65\%$; $F2_{ÉA}=18,25\%$; $F3_{ÉA}=13,39\%$. Le Tableau 37

présente la matrice de facteurs trouvée par l'analyse factorielle exploratoire. Nous avons fait un test de la qualité d'ajustement (un test du χ^2) pour vérifier s'il existait une différence significative entre les résultats de cette analyse basés sur trois facteurs et les résultats des données recueillies. Le test khi carré a produit une valeur de 0,440, ce qui suggère que cette différence n'était pas significative, étant plus élevé que le seuil de 0,05.

Tableau 37 : Analyse factorielle exploratoire - École A

	Matrice de forme		
	Facteur		
	1	2	3
9-13	,867		
9-9	,792		
9-11	,672		
9-4	,642		
9-7	,552		
9-14		,847	
9-10		,672	-,328
9-1		,635	
9-3		,463	
9-2			-,751
9-15	,482		-,562
9-12			-,438
9-6			-,381
9-5			,375

Le premier facteur (F1_{ÉA}) comprenait six questions. Toutes les cinq questions qui avaient initialement été liées à l'*ideal L2 self* faisaient partie de F1_{ÉA} et elles ne faisaient pas partie d'aucun des autres facteurs. Nous avons ainsi attribué ce facteur à l'*ideal L2 self*. Nous avons trouvé une question, qui avait été considérée dans la catégorie de l'*anti-ought-to self*, parmi les aspects de l'*ideal L2 self*. Vu la formulation de cette question (no. 15 : « J'aimerais atteindre une compétence élevée du français, même si l'on me dit que cela sera difficile ou impossible »), surtout vu la proposition principale de la phrase, il n'est pas entièrement surprenant qu'elle

puisse mesurer aussi des aspects de l'*ideal L2 self*. Le deuxième facteur (F2_{ÉA}) comprenait quatre questions. À la base, toutes ces questions avaient fait partie de l'*ought-to L2 self*, ce qui nous permet d'attribuer le facteur à l'*ought-to L2 self* du L2MSS.

Pour le troisième facteur (F3_{ÉA}), les résultats ont indiqué une variable latente qui semble également être liée à l'*ought-to L2 self*. Toutes les quatre questions qui se concentrent sur l'*anti-ought-to self* avaient une relation inverse avec le F3 (un quasi « *anti-anti-ought-to self* »). La seule question qui avait une relation directe avec ce facteur était celle qui indique un intérêt au français influencé par les amis d'un participant, ce qui indique clairement des aspects de l'*ought-to L2 self*. Nous avons inversé les réponses de la seule question positive (no. 5) pour voir les influences de cette question sur le F3. Dans ce cas, toutes les questions sur les aspects de l'*anti-ought-to self* ont indiqué une relation directe avec le facteur, tandis que cette seule question sur un aspect de l'*ought-to L2 self* a fourni un résultat négatif. Ceci suggère une relation inverse avec F3. Nous avons ainsi décidé de traiter cet aspect comme l'*anti-ought-to self*, inversant l'interaction de toutes les questions liées au F3, vu que toutes les questions suggèrent l'existence d'un facteur lié mais, pour la majorité, opposé à l'*ought-to L2 self* (F2_{ÉA}).

Le chargement croisé de la dixième question, une question portant sur un aspect de l'*ought-to L2 self*, soit les conséquences d'un échec dans l'apprentissage du français, suggère davantage une relation opposée entre ces deux facteurs, indiquant F2_{ÉA} de façon positive et F3_{ÉA} de façon négative. Notre analyse factorielle exploratoire a aussi trouvé un chargement croisé pour la quinzième question, ce qui suggère aussi que le troisième facteur doit porter le titre l'*anti-ought-to self*. Cette question, portant sur le désir de maîtriser le français malgré les suggestions d'autrui par rapport à la difficulté ou l'impossibilité d'accomplir ceci, contient

clairement des aspects de l'*ideal L2 self*, F1_{ÉA} dans ce cas, et de l'*anti-ought-to self*, F3_{ÉA} dans ce cas.

En comparaison avec les aspects de motivation originaux, l'analyse factorielle exploratoire a lié seulement une question à un facteur différent. Cette question avait cependant une relation inverse avec toutes les autres du facteur et elle a donc continué à suivre le modèle lié aux trois aspects de motivation originaux.

3.2.1.2 FIABILITÉ DU QUESTIONNAIRE

Pour l'*ideal L2 self* (F1_{ÉA}) de l'École A, la fiabilité était forte. Le lambda-2 de Guttman était de 0,821, tandis que l'Alpha de Cronbach et le coefficient de split half étaient de 0,817 et de 0,837. Pour l'*ought-to L2 self* (F2_{ÉA}), ces trois valeurs étaient de 0,715, de 0,709 et de 0,753. Le troisième facteur, l'*anti-ought-to self* (F3_{ÉA}), a produit des valeurs de 0,645, de 0,593 et de 0,732. Toutes ces valeurs suggèrent une fiabilité forte et/ou acceptable dans le questionnaire de notre étude, selon les données venant de l'École A.

Pour comparer, nous avons considéré la fiabilité des trois aspects supposés selon le regroupement de questions prises de Thompson (2017) et Safdari (2017), les trois groupes de cinq questions que nous avons présentés dans la méthodologie et également employés dans le questionnaire de cette étude et qui suivaient les théories et les principes du *L2MSS*. Pour les cinq questions initialement liées à l'*ideal L2 self*, le lambda-2 de Guttman était de 0,824, l'Alpha de Cronbach était de 0,821 et le coefficient de split half était de 0,831. Ces valeurs pour les cinq questions de l'*ought-to L2 self* étaient respectivement de 0,701, de 0,686 et de 0,668, tandis que celles de l'*anti-ought-to self* étaient de 0,656, de 0,628 et de 0,743. Toutes ces valeurs indiquaient aussi une fiabilité entre forte et acceptable pour les trois groupes de questions. Pour

l'École A, les trois facteurs trouvés dans notre analyse factorielle exploratoire ont produit une fiabilité soit plus élevée soit similaire comparée aux trois aspects originaux.

Nous avons employé les trois facteurs produits par notre analyse factorielle exploratoire pour la suite de cette section sur l'École A, vu que cette étude a eu lieu dans un contexte peu examiné par les défenseurs du *L2MSS* et vu l'objectif de cette étude d'explorer l'applicabilité de la théorie du *L2MSS* dans ce contexte où des apprenants (la majorité étant anglophones) étudient une langue autre que l'anglais.

3.2.1.3 DESCRIPTION GÉNÉRALE

Dans ce qui suit, nous donnons un aperçu général des tendances observées dans les réponses aux questions mises à l'échelle de Likert quant aux aspects de motivation. Le Tableau 38 et le Figure 2 présentent les tendances observées dans les deux années de FLS participant et dans les deux années de FLA participant.

Tableau 38 : Profils de motivation - École A

Programme suivi	Nombre de participants	F1 _{ÉA} (<i>Ideal L2 Self</i>)-Moyenne	F2 _{ÉA} (<i>Ought-to L2 Self</i>)-Moyenne	F3 _{ÉA} (<i>Anti-ought-to Self</i>)-Moyenne
FLS	14	3,9	1,9	2,4
Immersion	40	3,6	2,3	2,5
Total	54	3,7	2,2	2,5

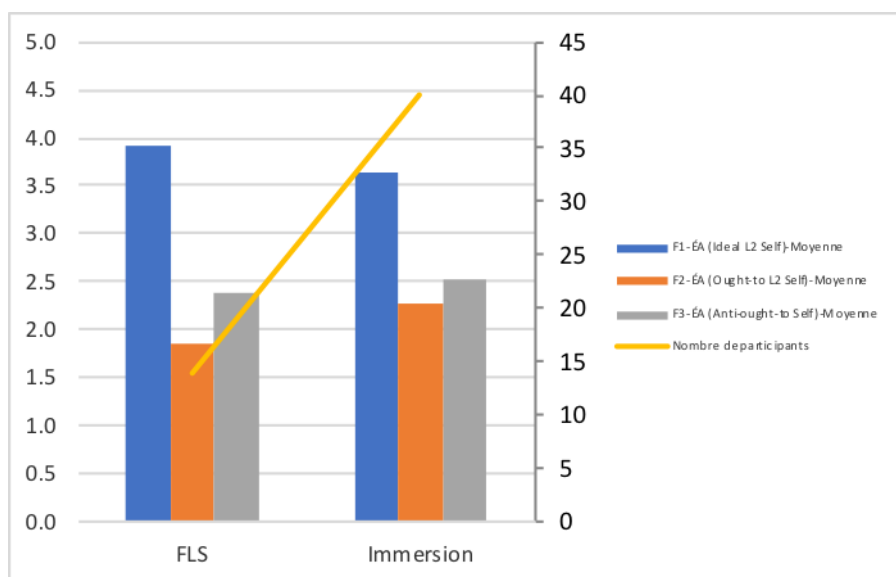


Figure 2 : Profils de motivation à l'École A

À l'École A, l'*ideal L2 self* (F1_{ÉA}) était légèrement plus élevé chez les élèves dans le programme de FLS. Les deux autres facteurs, l'*ought-to L2 self* (F2_{ÉA}) et l'*anti-ought-to self* (F3_{ÉA}), avaient des moyennes plus élevées chez les élèves de FLA.

3.2.2 ÉCOLE B

3.2.2.1 ANALYSE FACTORIELLE EXPLORATOIRE

Notre analyse des profils de motivation des participants de l'École B a commencé par une analyse factorielle exploratoire. Ici, nous avons pu restreindre soit deux et soit cinq facteurs. Une restriction de trois facteurs n'était pas possible : avec une restriction de trois facteurs, ainsi qu'avec une restriction de quatre facteurs, nous avons reçu le résultat suivant : « l'extraction a été interrompue ». On peut attribuer ce résultat au nombre faible des participants de l'École B (des 34 participants, trois n'ont pas répondu aux questions mises à l'échelle de Likert et une autre a été éliminée). Ceci dit, nous avons décidé d'employer une autre restriction, vu que de petits échantillons peuvent tout de même fournir des résultats fiables (voir MacCallum, Widaman, Zhang, & Hong, 1999 ; Preacher & MacCallum, 2002). Nous avons choisi la restriction de 5 facteurs car le test de la qualité d'ajustement (le test du χ^2) a produit une valeur significative de 0,023 pour la restriction de 2 facteurs, suggérant que plus de facteurs étaient nécessaires, tandis que la restriction de 5 facteurs a fourni une valeur non significative de 0,535. La répartition des quinze questions parmi les 5 facteurs était aussi plus facile à expliquer en tenant compte des théories du *L2MSS* et de Thompson et Vásquez (2015).

La valeur de l'indice KMO était de 0,832, indiquant un échantillon satisfaisant pour une analyse factorielle exploratoire. Pour chacune des questions, on a produit des chargements de facteurs d'une valeur supérieure à 0,3. Donc il n'a fallu en enlever aucune. Les cinq facteurs

produits représentaient 87,23 % de la variance totale, ce qui est un peu plus élevé que ce qui est normalement préféré. Les pourcentages de la variance totale des facteurs étaient : $F1_{EB}=65,38$ % ; $F2_{EB}=7,36$ % ; $F3_{EB}=6,00$ % ; $F4_{EB}=5,13$ % ; $F5_{EB}=3,36$ % . Le Tableau 39 présente la matrice de forme de ces facteurs.

Tableau 39 : Analyse factorielle exploratoire - École B

Matrice de forme					
	Facteur				
	1	2	3	4	5
9-9	1,017				
9-7	,656				
9-6	,460				,364
9-4	,389		,327		
9-11	,371				
9-1		,904			
9-10		,839			
9-14		,718			
9-3		,509			,368
9-13			,858		
9-8			,746		
9-2				,569	
9-15	,372			,509	
9-12			,340	,396	
9-5					,781

Les deux premiers facteurs étaient similaires aux deux premiers facteurs que nous avons vus chez les participants de l'École A. Pour les élèves de l'École B, $F1_{EB}$ était clairement une

version de l'*ideal L2 self*, ce que nous avons appelé l'*ideal L2 self de l'avenir*, vu que la majorité des questions de F1_{ÉB} était liée à des aspects de l'*ideal L2 self* (quatre questions des cinq possibles) et aux désirs de pouvoir parler bien le français à l'avenir. Les quatre questions du F2_{ÉB} étaient toutes liées à l'*ought-to L2 self*, mais aussi portaient sur l'avenir. Donc nous avons appelé F2_{ÉB} l'*ought-to L2 self de l'avenir*. F3_{ÉB} avait autant de questions sur l'*ideal L2 self* que sur l'*anti-ought-to self*. Ainsi nous lui avons donné le nom l'*ideal L2 self envers les défis*. Nous avons facilement attribué un nom au quatrième facteur (F4_{ÉB}), vu qu'il ne comprenait que de questions liées à l'*anti-ought-to self*. Le dernier facteur, F5_{ÉB}, s'intéressait aussi à l'*ought-to L2 self*, mais il se focalisait sur le désir de montrer qu'autrui, surtout les camarades, se sont trompés de la capacité de l'élève à maîtriser la langue en question. Nous l'avons donc appelé l'*ought-to L2 self envers les camarades*.

3.2.2.2 FIABILITÉ DU QUESTIONNAIRE

Les cinq facteurs avaient tous des fiabilités fortes. Pour chaque facteur, nous avons calculé le lambda-2 de Guttman, l'Alpha de Cronbach et le coefficient de split half. L'*ideal L2 self de l'avenir* (F1_{ÉB}) a produit les valeurs de 0,942, de 0,941 et de 0,953. Ces valeurs étaient de 0,915, de 0,912 et de 0,890 pour l'*ought-to L2 self de l'avenir* (F2_{ÉB}). Le troisième facteur, l'*ideal L2 self envers les défis* (F3_{ÉB}), a eu des valeurs de 0,895, de 0,888 et de 0,927. L'*anti-ought-to self* (F4_{ÉB}) a produit des valeurs de 0,872, de 0,868 et de 0,824. L'*ought-to L2 self envers les camarades* (F5_{ÉB}) a vu des valeurs de 0,873, de 0,868 et de 0,850.

En comparaison, pour les réponses des élèves de l'École B, la fiabilité des questions au sujet des trois aspects suivant les regroupements offerts par Thompson (2017) et Safdari (2017) était similairement forte. Pour l'*ideal L2 self*, le lambda-2 de Guttman, l'Alpha de Cronbach et le coefficient de split half étaient respectivement de 0,942, de 0,940 et de 0,882. Ces valeurs étaient

de 0,904, de 0,897 et de 0,803 pour l'*ought-to L2 self*. L'*anti-ought-to self* a produit des valeurs de 0,903, de 0,901 et de 0,870. Ces fiabilités suggèrent que les trois aspects examinés par notre étude et présentés par le modèle de Dörnyei (2005 ; 2009a) et par Thompson et Vásquez (2015) enquêtaient assez bien sur les aspects de motivations chez les élèves de l'École B.

3.2.2.3 DESCRIPTION GÉNÉRALE

Le Tableau 40 et le Figure 3 établis donnent un aperçu général des profils de motivation des élèves de l'École B. Les deux années des deux catégories (FLA et pas de français) sont présentées ensemble.

Tableau 40 : Profils de motivation - École B

Programme suivi	Nombre de participants	F1 _{ÉB} (<i>Ideal L2 Self de l'avenir</i>)- Moyenne	F2 _{ÉB} (<i>Ought-to Self de l'avenir</i>)- Moyenne	F3 _{ÉB} (<i>Ideal L2 envers les défis</i>)- Moyenne	F4 _{ÉB} (<i>Anti-Ought-to Self</i>)- Moyenne	F5 _{ÉB} (<i>Ought-to Self envers les camarades</i>)- Moyenne
Immersion	13	3,8	3,1	3,9	3,1	3,3
Non French	20	2,1	1,7	2,3	2,2	1,9
Grand Total	33	2,6	2,2	2,8	2,5	2,4

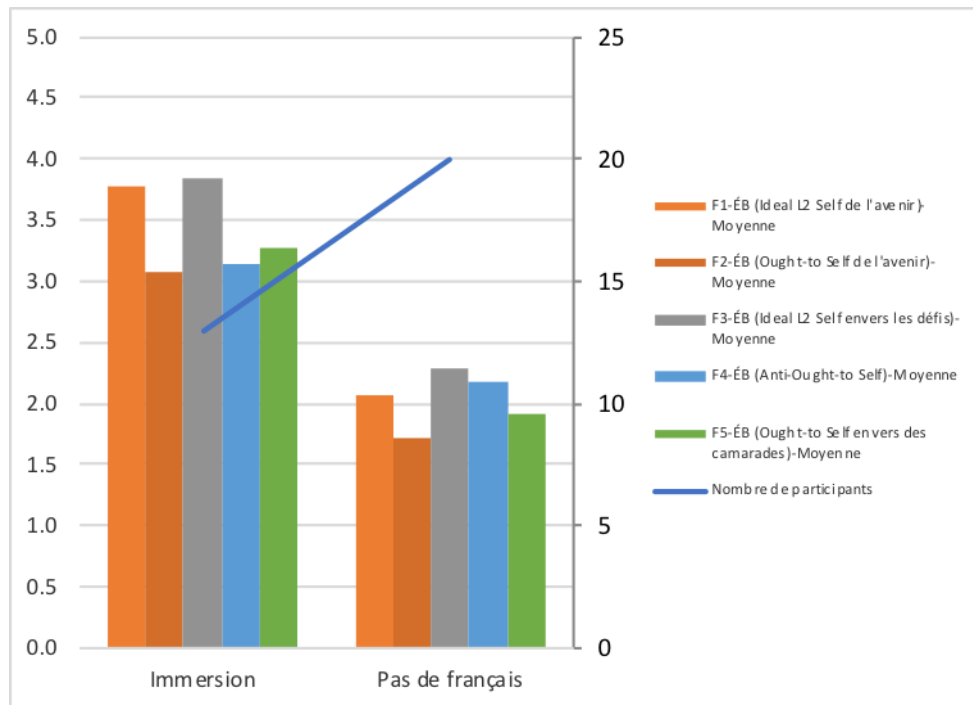


Figure 3 : Profils de motivation de l'École B

Pour chacun des facteurs, les élèves qui n'étudiaient pas le français possédaient un niveau de motivation plus bas, ce qui n'est pas extrêmement surprenant. Cette réalité reflète tout de même le rôle limité joué par le français dans leur vie.

3.2.3 ÉCHANTILLON ENTIER

3.2.3.1 ANALYSE FACTORIELLE EXPLORATOIRE

Comme pour chacune des écoles participantes, nous avons employé une analyse factorielle exploratoire des quinze questions concernant les profils de motivation afin d'explorer les facteurs latents qui influençaient la participation aux cours de français. Pour ce faire, nous nous sommes servis de la méthode d'extraction du maximum de vraisemblance et du critère oblimin direct. Même si une restriction de quatre facteurs s'est mieux accordée aux trois sortes de motivation examinées par les quinze questions mises à l'échelle de Likert de Thompson (2017) et Safdari (2017), cette restriction a aussi créé un facteur comprenant une seule question (no. 5 sur les avis des amis de l'apprenant). Nous avons décidé de limiter le nombre de facteurs à extraire à trois

facteurs, selon les suggestions de Costello et Osborne (2005) et de Yong et Pearce (2013). Il est cependant intéressant de noter l'importance accordée aux pensées des amis, ce qui représentait une catégorie supplémentaire de *ought-to L2 self*, dans cet autre modèle possible.

Pour le modèle avec une restriction de trois facteurs, la valeur de l'indice KMO était de 0,854, indiquant un échantillon satisfaisant pour une telle analyse. Il n'a fallu éliminer aucune des questions mises à l'échelle de Likert : chacune a produit des chargements supérieurs à 0,3. Les trois facteurs produits expliquaient 63,90 % de la variance totale. F1_{ÉE} représentait 41,66 % de la variance totale, tandis que F2_{ÉE} et F3_{ÉE} en représentaient 13,30 % et 8,94 %. Le test khi carré (χ^2) a produit une valeur de 0,186. Le Tableau 41 offre cette matrice de facteurs.

Tableau 41 : Analyse factorielle exploratoire - Échantillon entier

Matrice de forme			
	Facteur		
	1	2	3
9-9	,942		
9-13	,907		
9-11	,774		
9-4	,756		
9-7	,582		
9-8	,466		
9-5	,331	,307	
9-14		,839	
9-10		,785	
9-1		,723	
9-3		,569	

9-6		,440	
9-2			-,747
9-15	,488		-,516
9-12			-,391

Huit des quinze questions constituaient le premier facteur (F1_{ÉE}). Toutes les cinq questions liées à l'*ideal L2 self* du L2MSS faisaient uniquement partie de F1_{ÉE}. Nous avons donc appelé ce facteur l'*ideal L2 self*. Ce facteur avait aussi deux questions initialement liées à l'*anti-ought-to self*. Ces questions, question no. 8 (« Je veux étudier le français car c'est un défi ») et question no. 15 (« J'aimerais atteindre une compétence élevée du français, même si l'on me dit que cela sera difficile ou impossible »), pourraient être considérées comme ayant des aspects de l'*ideal L2 self*, surtout si l'on se concentre sur leur proposition principale. Une autre question qui avait été principalement liée à l'*ought-to L2 self* a été aussi regroupée dans la catégorie d'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}). Il est un peu plus difficile de reconnaître les aspects de l'*ideal L2 self* dans cette question (no. 5 « J'étudie le français, parce que mes amis proches croient qu'il est important »), même si la proposition principale suggère un aspect de désir personnel. Elle a néanmoins produit des chargements légèrement supérieurs à 0,3 pour le premier facteur.

La question no. 5 était non seulement la question la moins fortement liée à celles du premier facteur, l'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}), mais elle était aussi la question la moins fortement liée à celles du deuxième facteur. F2_{ÉE} comprenait six questions, dont cinq avaient été liées à l'*ought-to L2 self* du L2MSS. L'autre question liée à ce deuxième facteur avait initialement fait partie de celles de l'*anti-ought-to self*, vu qu'elle se focalise sur le désir de maîtriser le français malgré les suggestions d'autrui. Cela dit, nous avons attribué le nom *ought-to L2 self* à ce facteur, vu que

toutes les cinq questions de ce genre de motivation étaient liées au F2_{ÉE} – quatre de façon exclusive.

Le troisième facteur produit par notre analyse factorielle exploratoire avait trois questions. Chacune de ces questions avaient été liées à l'*anti-ought-to self* de Thompson et Vásquez (2015), Deux questions ont été regroupées uniquement à ce facteur. Le nom de ce facteur est ainsi devenu *anti-ought-to self* (F3_{ÉE}).

Bien que la majorité des regroupements de questions aient correspondu aux aspects de motivation originaux, nous avons trouvé des questions liées à l'*anti-ought-to self* dans chacun des facteurs. Ces regroupements suggèrent que la formulation des questions de Thompson (2017) est ambiguë. Cette ambiguïté est probablement due à l'usage d'une proposition principale et d'une proposition subordonnée, ou que les questions ne mesurent pas précisément les aspects pour lesquels ces questions ont été créées.

3.2.3.2 FIABILITÉ DU QUESTIONNAIRE

Les trois facteurs venant de notre analyse factorielle exploratoire ont produit des fiabilités fortes. Pour l'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}), le lambda-2 de Guttman était de 0,896, tandis que l'Alpha de Cronbach et le coefficient de split half étaient de 0,888 et 0,880. Ces valeurs étaient respectivement de 0,810, de 0,805 et de 0,767 pour l'*ought-to L2 self* (F2_{ÉE}). Pour le troisième facteur, l'*anti-ought-to self* (F3_{ÉE}), ces valeurs étaient de 0,774, de 0,756 et de 0,743. Toutes ces valeurs indiquent que les questions mesuraient de façon fiable leur facteur correspondant.

Les trois groupements originaux des quinze questions de cette étude ont aussi produit des fiabilités fortes. Pour l'*ideal L2 self*, le lambda-2 de Guttman, l'Alpha de Cronbach et le coefficient de split half ont offert des valeurs de 0,903, de 0,902 et de 0,879. Ces valeurs étaient

de 0,802, de 0,793 et de 0,734 pour l'*ought-to L2 self*. Pour l'*anti-ought-to self*, nous avons obtenu des valeurs de 0,789, de 0,780 et de 0,825. Chacun de ces résultats indique une fiabilité similaire à celle des trois facteurs produits par notre analyse factorielle exploratoire.

3.2.3.3 DESCRIPTION GÉNÉRALE

Comme nous l'avons fait pour les deux écoles, nous présentons ci-dessous un aperçu général de l'importance des trois facteurs que nous avons observés dans notre analyse factorielle exploratoire dans l'échantillon entier. Le Tableau 42 et le Figure 4 signalent les tendances observées pour les profils de motivation et les programmes suivis par les élèves participants.

Tableau 42 : Profils de motivation - Échantillon entier

Programme suivi	Nombre de participants	F1 _{ÉE} (<i>Ideal L2 Self</i>)-Moyenne	F2 _{ÉE} (<i>Ought-to L2 Self</i>)-Moyenne	F3 _{ÉE} (<i>Anti-ought-to Self</i>)-Moyenne
FLS	15	3,7	1,9	3,2
Immersion	53	3,4	2,4	3,0
Pas de français	20	2,1	1,8	2,2
Total	88	3,2	2,2	2,8

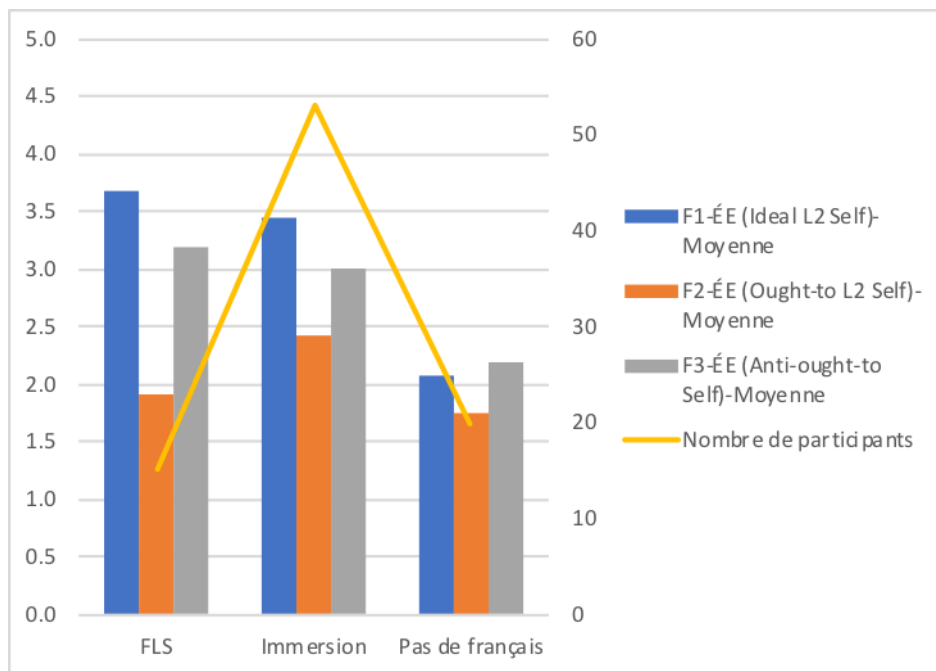


Figure 4 : Profils de motivation de l'échantillon entier

Sans grande surprise, chacune des trois catégories de motivation étaient plus élevée chez les élèves qui participaient à l'apprentissage du français, quel que soit le programme de français. Cela dit, entre les deux groupes des deux programmes de français, nous voyons aussi des différences. Les motivations de l'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}) et de l'*anti-ought-to self* (F3_{ÉE}) étaient plus élevées chez les élèves de FLS, tandis que l'*ought-to L2 self* (F2_{ÉE}) était plus élevé chez les élèves d'immersion. Ces différences suggèrent que les élèves de ces deux programmes de français différents vivent des influences sociales différentes. Ces influences ont des effets sur leur expérience et leur rapport avec la langue française, ce qui peut avoir des conséquences importantes pour la participation à ces deux types de cours. Dans les salles de classe d'immersion, Mady et Seiling (2017) ont déjà observé, en faisant des comparaisons avec les observations dans les salles de classe de FLS faites par Kissau (2006 ; 2008), des différences entre ces deux programmes au niveau de la motivation des garçons et des filles. Notre étude suggère que cette différence peut se voir dans la motivation de l'*ought-to L2 self*, où seulement les filles du FLS en avait un niveau clairement différent (Figure 5).

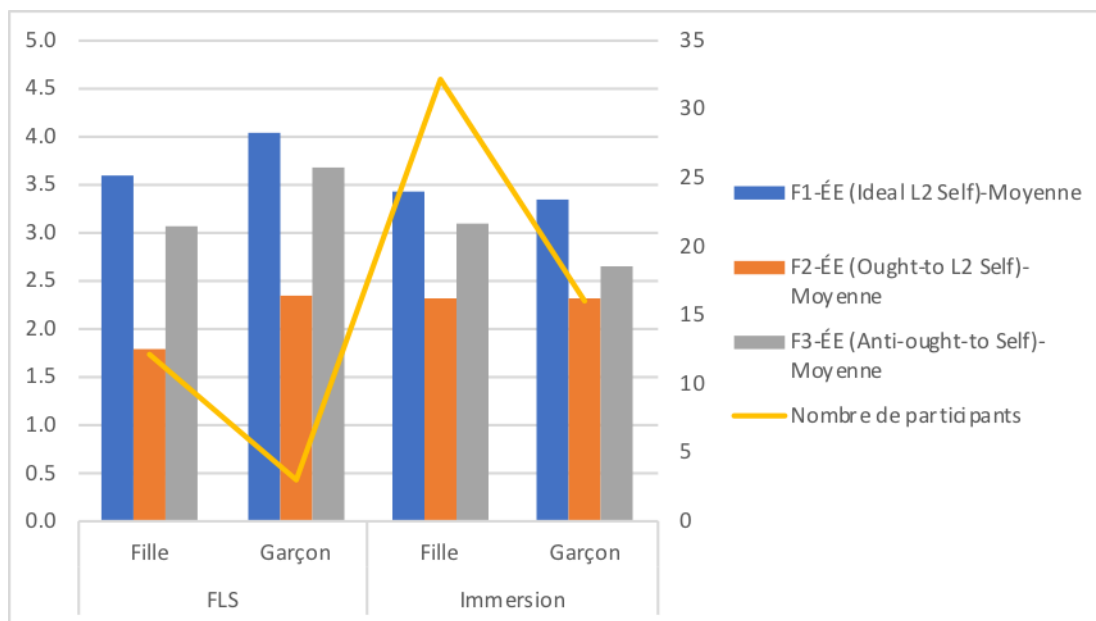


Figure 5 : Profils de motivation des élèves de français, selon genre

Il est intéressant de noter que l'*ought-to L2 self* (F2_{ÉE}) chez les élèves de FLS n'était que très légèrement plus élevé que celui des élèves qui n'étudiaient pas le français. Ce petit écart laisse entendre que les deux autres facteurs, qui étaient assez plus élevés chez les élèves de FLS, ont des influences importantes dans la décision de suivre le français pour les élèves hors du FLA.

3.3 PROFILS DE MOTIVATION ET PARTICIPATION

Pour analyser la relation entre les profils de motivation et la participation dans les programmes de français en Alberta, nous avons effectué des analyses de la variance unidirectionnelles (ANOVA). Nous avons employé les facteurs de motivation observés dans chaque partie de l'échantillon (les deux écoles et la totalité) ainsi que les aspects de participation mentionnés ci-dessus, tels que l'année et le genre des élèves. Quant aux facteurs de motivation, nous avons divisé les participants en deux groupes aussi égaux que possible, représentant un groupe élevé et un groupe bas pour chaque cas. Tel que mentionné dans notre méthodologie ci-dessus, nous avons essayé de limiter autant que possible le nombre de catégories de réponses d'élèves tout en préservant les caractéristiques des réponses dans l'espoir de rendre plus intelligibles les résultats des analyses dans cette partie de l'étude.

3.3.1 ÉCOLE A

La répartition de l'échantillon de l'École A se présente dans le Tableau 43. Pour chacun des trois facteurs, nous avons divisé les participants en deux groupes relativement égaux. Pour l'*ideal L2 self* (F1_{ÉA}), le point de division était de 4,0 (d'une moyenne possible de 5,0), créant un groupe élevé qui comprenait 51,9 % de l'échantillon. Pour l'*ought-to L2 self* (F2_{ÉA}), le point de division était de 2,3 et le groupe élevé comprenait 48,1 % des élèves de l'École A, tandis que ces valeurs étaient de 2,7 et de 46,3 % pour l'*anti-ought-to self* (F3_{ÉA}).

Tableau 43 : Répartition des sortes de motivation - École A

	<i>Ideal L2 Self (F1_{ÉA})</i>	<i>Ought-to L2 Self (F2_{ÉA})</i>	<i>Anti-ought-to Self (F3_{ÉA})</i>
Moyenne	n	n	n
1,0		4	1
1,3		7	1
1,5		6	3
1,7	1		4
1,8		5	1
2,0	3	6	6
2,2	2		5
2,3		7	3
2,5	1	3	5
2,7	1		5
2,8	1	3	7
3,0	4	5	5
3,2	1		3
3,3	4	5	1
3,5		2	2
3,7	5		
3,8	3		
4,0	7		
4,2	5		1
4,3	6		1
4,5	3		
4,7	3		
4,8	2		
5,0	2	1	
Total	54	54	54

3.3.1.1 PROGRAMME ET COURS SUIVI

Ni le cours suivi ni le programme suivi n'ont produit un résultat indiquant une variance statistiquement significative pour les trois facteurs de motivation. Il faut noter à nouveau que nous n'avons reçu aucun questionnaire du troisième groupe cible de cette étude, les élèves qui n'étudiaient ni dans le cadre du FLS ni dans celui d'immersion pour l'École A. Les analyses faites sur les cours et programmes des participants n'ont inclus donc que des élèves dans les deux programmes visés à l'apprentissage du français.

3.3.1.2 ANNÉE

L'année des élèves n'a pas produit de résultats indiquant une variance statistiquement significative pour les trois facteurs de motivation.

3.3.1.3 GENRE

Le genre des élèves n'a pas produit de résultats indiquant une variance statistiquement significative pour les trois facteurs de motivation.

3.3.1.4 LANGUE MATERNELLE

La langue maternelle des élèves n'a pas produit de résultats indiquant une variance statistiquement significative pour les trois facteurs de motivation.

3.3.1.5 CONSCIENCE DU STATUT DU FRANÇAIS

La connaissance de la gestion de l'*Alberta Education* par rapport au français n'a pas produit de résultats indiquant une variance statistiquement significative pour les trois facteurs de motivation.

3.3.1.6 POINT DE DÉPART

Le point de départ des élèves n'a pas produit de résultats indiquant une variance statistiquement significative pour les trois facteurs de motivation.

3.3.2 ÉCOLE B

Nous avons divisé les cinq facteurs observés dans les réponses des élèves de l'École B en deux groupes. Pour l'*ideal L2 self de l'avenir* (F1_{ÉB}), le point de division était de 2,8 (d'une moyenne possible de 5,0), ce qui a produit un groupe élevé comprenant 46,7 % de l'échantillon. Pour l'*ought-to L2 self de l'avenir* (F2_{ÉB}), ces valeurs étaient de 2,3 et de 50 %. Ces valeurs étaient de 3,0 et de 46,7 % pour l'*ideal L2 self envers les défis* (F3_{ÉB}). Pour l'*anti-ought-to self* (F4_{ÉB}) et pour l'*ought-to L2 self envers les camarades* (F5_{ÉB}), ces valeurs étaient de 2,7 et de 46,7 %. Le Tableau 44 présente la répartition de l'échantillon de l'École B.

Tableau 44 : Répartition des sortes de motivation - École B

	<i>Ideal L2 self de l'avenir</i> (F1 _{ÉB})	<i>Ought-to L2 self de l'avenir</i> (F2 _{ÉB})	<i>Ideal L2 self envers les défis</i> (F3 _{ÉB})	<i>Anti-ought-to self</i> (F4 _{ÉB})	<i>Ought-to L2 self envers les camarades</i> (F5 _{ÉB})
Moyenne	n	n	n	n	n
1,0	7	8	7	8	8
1,2	1				
1,3	2	3		1	3
1,5	1	1	1		
1,7				3	2
1,8	1	2			
2,0		1	1	1	1
2,2	1				
2,3	1	3	2	3	2
2,5		2	3		
2,7	2			1	3

2,8	1	2	2		
3,0		3	1	4	2
3,2	1				
3,3		1		2	5
3,5	1	2	1		
3,7	1			1	
3,8	3		4		
4,0			2	1	
4,2	4				
4,3	2		1	3	2
4,5			1		
4,7				1	1
4,8	1	1	2		
5,0		1	1	1	1
Total	30	30	30	30	30

3.3.2.1 PROGRAMME ET COURS SUIVI

Entre les deux programmes (celui d'immersion et celui sans français) représentés par les élèves de l'École B, nous avons obtenu un résultat indiquant une variance statistiquement significative pour chacun des cinq facteurs de motivation. Le Tableau 45 présente les résultats de l'analyse ANOVA.

Tableau 45 : ANOVA - Programme suivi et Motivation - École B

ANOVA						
		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
F1 _{EB} (<i>Ideal L2 Self de l'avenir</i>)- 2 groupes	Intergruppes	1.667	1	1.667	8.046	.008
	Intragruppes	5.800	28	.207		
	Total	7.467	29			
F2 _{EB} (<i>Ought-to Self de l'avenir</i>)-	Intergruppes	4.267	1	4.267	37.333	.000

2 groupes	Intragroupes	3.200	28	.114		
	Total	7.467	29			
F3 _{ÉB} (<i>Ideal L2 Self envers les défis</i>)-2 groupes	Intergroupes	2.400	1	2.400	13.176	.001
	Intragroupes	5.100	28	.182		
	Total	7.500	29			
F4 _{ÉB} (<i>Anti-Ought-to Self</i>)-2 groupes	Intergroupes	1.667	1	1.667	8.046	.008
	Intragroupes	5.800	28	.207		
	Total	7.467	29			
F5 _{ÉB} (<i>Ought-to Self envers les camarades</i>)-2 groupes	Intergroupes	1.667	1	1.667	8.046	.008
	Intragroupes	5.800	28	.207		
	Total	7.467	29			

L'analyse ANOVA au sujet des cours suivis a aussi produit des résultats statistiquement significatifs pour quatre des cinq facteurs de motivation. Seulement l'*ought-to L2 self envers les camarades* (F5_{ÉB}) n'a pas fourni de valeur statistiquement significative. Le Tableau 46 présente cette analyse.

Tableau 46 : ANOVA - Cours suivi et Motivation - École B

ANOVA						
		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
F1 _{ÉB} (<i>Ideal L2 Self-de l'avenir</i>)-2 groupes	Intergroupes	2.008	3	.669	3.189	.040
	Intragroupes	5.458	26	.210		
	Total	7.467	29			
F2 _{ÉB} (<i>Ought-to Self de l'avenir</i>)-2 groupes	Intergroupes	4.300	3	1.433	11.768	.000
	Intragroupes	3.167	26	.122		
	Total	7.467	29			

F3 _{EB} (<i>Ideal L2 Self envers les défis</i>)-2 groupes	Intergruppes	2.625	3	.875	4.667	.010
	Intragruppes	4.875	26	.188		
	Total	7.500	29			
F4 _{EB} (<i>Anti-Ought-to Self</i>)-2 groupes	Intergruppes	2.008	3	.669	3.189	.040
	Intragruppes	5.458	26	.210		
	Total	7.467	29			
F5 _{EB} (<i>Ought-to Self-envers les camarades</i>)-2 groupes	Intergruppes	1.717	3	.572	2.587	.075
	Intragruppes	5.750	26	.221		
	Total	7.467	29			

Le test de Tukey a indiqué que cette différence significative existait entre le cours d'immersion de la 12^e année et le cours sans français de la 12^e année. Le Tableau 47 présente les résultats des tests post hoc pour *ideal L2 self de l'avenir* (F1_{EB}), ce qui nous présentons ci-dessous comme exemple. Le Tableau 48 présente ces résultats selon le cours.

Tableau 47 : Tukey - Cours suivi et Motivation - École B

Comparaisons multiples :							
Différence significative de Tukey							
Variable dépendante	(I) Cours suivi	(J) Cours suivi	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
						Borne inférieure	Borne supérieure
F1 _{EB} (<i>Ideal L2 Self de l'avenir</i>)-2 groupes	FLA 9	FLA 12	.333	.296	.677	-.48	1.14
		Pas de français 9	-.292	.247	.645	-.97	.39
		Pas de français 12	-.417	.229	.288	-1.05	.21

	FLA 12	FLA 9	-.333	.296	.677	-1.14	.48
		Pas de français 9	-.625	.281	.142	-1.39	.14
		Pas de français 12	-.750*	.265	.041	-1.48	-.02
	Pas de français 9	FLA 9	.292	.247	.645	-.39	.97
		FLA 12	.625	.281	.142	-.14	1.39
		Pas de français 12	-.125	.209	.932	-.70	.45
	Pas de français 12	FLA 9	.417	.229	.288	-.21	1.05
		FLA 12	.750*	.265	.041	.02	1.48
		Pas de français 9	.125	.209	.932	-.45	.70

Tableau 48 : Cours suivi et Motivation - École B

Programme suivi	F1 ^{ÉB} (<i>Ideal L2 Self de l'avenir</i>) - Élevé	F1 ^{ÉB} (<i>Ideal L2 Self de l'avenir</i>) - Bas	Total
Immersion	8	2	10
Pas de français	6	14	20
Total	14	16	30

3.3.2.2 ANNÉE

L'année des élèves n'a pas produit de résultats indiquant une variance statistiquement significative pour les cinq facteurs de motivation.

3.3.2.3 GENRE

Le genre des élèves a produit de résultats indiquant une variance légèrement statistiquement significative pour quatre des cinq facteurs, mais les tests post hoc n'en ont pas produit.

3.3.2.4 LANGUE MATERNELLE

La langue maternelle des élèves n'a pas produit de résultats indiquant une variance statistiquement significative pour les cinq facteurs de motivation.

3.3.2.5 CONSCIENCE DU STATUT DU FRANÇAIS

La connaissance de la gestion de l'*Alberta Education* par rapport aux cours de français n'a pas produit de résultats indiquant une variance statistiquement significative pour les cinq facteurs de motivation.

3.3.2.6 POINT DE DÉPART

Le point de départ des élèves n'a pas produit de résultats indiquant une variance statistiquement significative pour les cinq facteurs de motivation.

3.3.3 ÉCHANTILLON ENTIER

Pour chacun des trois facteurs produits par notre analyse factorielle exploratoire de l'échantillon entier, nous avons divisé tous les élèves participants en deux groupes. Trois participants n'ont pas fourni de réponses aux questions mises à l'échelle de Likert. Donc il a fallu diviser un total de 85 participants en deux groupes. Pour l'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}), le point de division était de 3,5, ce qui a généré un groupe élevé comprenant 50,6 % de l'échantillon. Pour l'*ought-to L2 self* (F2_{ÉE}), ces deux valeurs étaient de 2,2 et de 51,8 %. Le point de division du

troisième facteur, l'*anti-ought-to self* (F3_{ÉE}), était de 3,0, créant un groupe élevé qui représentait 58,8 % des élèves. La répartition de l'échantillon entier se présente dans le Tableau 49.

Tableau 49 : Répartition des sortes de motivation - Échantillon entier

	<i>Ideal L2 Self</i> (F1 _{ÉE})	<i>Ought-to L2 Self</i> (F2 _{ÉE})	<i>Anti-ought-to Self</i> (F3 _{ÉE})
Moyenne	n	n	n
1,0	7	9	11
1,2		6	
1,3		7	2
1,4	2		
1,5	1	4	
1,6	1		
1,7		4	7
1,8	1	1	
1,9	1		
2,0	2	10	4
2,1	2		
2,2		8	
2,3	2	2	5
2,5		9	
2,6	4		
2,7		3	6
2,8	2	7	
2,9	2		
3,0		5	16
3,1	8		
3,2		2	
3,3	3	3	8
3,4	4		
3,5	7		
3,6	3		

3,7			1	12
3,8	6		1	
3,9	7			
4,0	7		1	4
4,1	4			
4,3	1		1	5
4,4	4			
4,5	4			
4,7				1
5,0			1	4
Total	85		85	85

3.3.3.1 ÉCOLE

Nos analyses ANOVA ont indiqué une variance statistiquement significative entre les deux écoles. D'abord, nous en avons observé une pour l'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}) uniquement. Vu que seulement une des deux écoles avait des participants qui n'étudiaient pas le français, nous les avons enlevés de l'échantillon afin d'explorer s'il existait aussi une différence exclusivement entre les écoles au niveau des élèves de français. Curieusement, cette deuxième analyse ANOVA a aussi produit une variance statistiquement significative, mais pour l'*ought-to L2 self* (F2_{ÉE}) uniquement. Le Tableau 50 et le Tableau 51 présentent ces deux analyses ANOVA. Le Tableau 52 signale la répartition des élèves de français selon l'école. Il faut noter la possibilité que cette différence peut être attribuée au fait que cette comparaison concernait une école dont les élèves participaient aux programmes de FLS et de FLA, ainsi qu'une école dont les élèves participaient uniquement au FLA.

Tableau 50 : ANOVA - École et Motivation - Échantillon entier

ANOVA					
	Somme des	ddl	Carré	F	Sig.

		carrés		moyen		
F1 _{ÉE} (<i>Ideal L2 Self</i>)-2 groupes	Intergruppes	1.113	1	1.113	4.589	.035
	Intragruppes	20.134	83	.243		
	Total	21.247	84			
F2 _{ÉE} (<i>Ought-to L2 Self</i>)-2 groupes	Intergruppes	.000	1	.000	.000	.983
	Intragruppes	21.223	83	.256		
	Total	21.224	84			
F3 _{ÉE} (<i>Anti-ought-to Self</i>)-2 groupes	Intergruppes	.911	1	.911	3.842	.053
	Intragruppes	19.677	83	.237		
	Total	20.588	84			

Tableau 51 : ANOVA – École et Motivation – Élèves de français – Échantillon entier

ANOVA						
		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
F1 _{ÉE} (<i>Ideal L2 Self</i>)-2 groupes	Intergruppes	.166	1	.166	.686	.411
	Intragruppes	15.219	63	.242		
	Total	15.385	64			
F2 _{ÉE} (<i>Ought-to L2 Self</i>)-2 groupes	Intergruppes	1.394	1	1.394	6.103	.016
	Intragruppes	14.391	63	.228		
	Total	15.785	64			
F3 _{ÉE} (<i>Anti-ought-to Self</i>)-2 groupes	Intergruppes	.210	1	.210	.969	.329
	Intragruppes	13.636	63	.216		
	Total	13.846	64			

Tableau 52 : École et Motivation – Échantillon entier

École	F2 _{ÉE} (<i>Ought-to L2 self</i>) – Élevé	F2 _{ÉE} (<i>Ought-to L2 self</i>) – Bas	Total
École A	28	26	54
École B	10	1	11

Total	38	27	65
-------	----	----	----

Ces résultats suggèrent que les élèves de ces deux écoles s'intéressaient, ou ne s'intéressaient pas, à apprendre la langue française des raisons différentes. Il ne faut pas oublier que ces élèves se trouvaient dans deux régions différentes. Ces élèves ont peut-être vécu des expériences et/ou des influences sociales différentes qui ont eu des effets sur leur attitude envers le français.

3.3.3.2 PROGRAMME ET COURS SUIVI

Le programme suivi et le cours suivi ont produit des résultats statistiquement significatifs. En ce qui concerne le programme auquel les élèves participaient, chacune des trois facteurs de motivation avaient des influences significatives (Tableau 53). Cela dit, des tests de Tukey ont indiqué que cette variance n'existait pas entre les deux groupes d'élèves qui étudiaient le français, mais seulement entre ceux qui étudiaient le français et ceux qui ne l'étudiaient pas. Le Tableau 54 présente les résultats des tests post hoc de Tukey pour le premier facteur, l'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}) comme exemple. Le tableau 55 présente une visualisation de la répartition de l'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}) pour les trois programmes.

Tableau 53 : ANOVA – Programme suivi et Motivation – Échantillon entier

ANOVA						
		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
F1 _{ÉE} (<i>Ideal L2 Self</i>)-2 groupes	Intergroupes	3.584	2	1.792	8.319	.001
	Intragroupes	17.663	82	.215		
	Total	21.247	84			
F2 _{ÉE} (<i>Ought-to L2 Self</i>)-2 groupes	Intergroupes	1.904	2	.952	4.040	.021
	Intragroupes	19.320	82	.236		

	Total	21.224	84			
F3 _{ÉE} (<i>Anti-ought-to Self</i>)-2 groupes	Intergroupes	3.025	2	1.512	7.061	.001
	Intragroupes	17.563	82	.214		
	Total	20.588	84			

Tableau 54 : Tukey – Programme suivi et Motivation – Échantillon entier

Comparaisons multiples :							
Différence significative de Tukey							
Variable dépendante	(I) Programme suivi	(J) Programme suivi	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
						Borne inférieure	Borne supérieure
F1 _{ÉE} (<i>Ideal L2 Self</i>)-2 groupes	FLS	FLA	-.153	.137	.503	-.48	.17
		Pas de français	-.583*	.159	.001	-.96	-.20
	FLA	FLS	.153	.137	.503	-.17	.48
		Pas de français	-.430*	.123	.002	-.72	-.14
	Pas de français	FLS	.583*	.159	.001	.20	.96
		FLA	.430*	.123	.002	.14	.72

Tableau 55 : Programme suivi et Motivation – Échantillon entier

Programme suivi	F1 _{ÉE} (<i>Ideal L2 Self</i>) – Élevé	F1 _{ÉE} (<i>Ideal L2 Self</i>) – Bas	Total
FLS	11	4	15
Immersion	29	21	50
Pas de français	3	17	20
Total	43	42	85

Ce résultat suggère que les facteurs motivationnels qui influencent les élèves de participer à l'apprentissage du français à l'école secondaire albertaine sont similaires, peu importe le type

de programme de français. Elles influent plutôt sur l'intérêt, ou le désintérêt, d'apprendre la langue française.

Au niveau de l'analyse ANOVA pour le cours suivi, nous avons dû éliminer le seul élève de FLS en 9^e année afin de pouvoir effectuer des tests de Tukey. Cela dit, le résultat était significatif dans les deux cas, avec et sans cet élève. Une différence statistiquement significative existait entre les trois groupes de participants pour *l'ideal L2 self* (F1_{ÉE}) et *l'anti-ought-to self* (F3_{ÉE}) (Tableau 56). Pour *l'ideal L2 self* (F1_{ÉE}), cette variance était entre le cours de FLS de la 12^e année et les deux cours qui n'étudiaient pas le français. Pour *l'anti-ought-to self* (F3_{ÉE}), nous avons vu une variance significative entre le cours sans français de la 12^e année et les deux cours de français (FLS et FLA) de la 12^e année. Le Tableau 57 et le Tableau 58 présentent les résultats observés pour *l'anti-ought-to self* (F3_{ÉE}) comme exemple.

Tableau 56 : ANOVA - Cours suivi et Motivation - Échantillon entier

ANOVA						
		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
F1 _{ÉE} (<i>Ideal L2 Self</i>)-2 groupes	Intergroupes	3.422	4	.855	3.844	.007
	Intragroupes	17.578	79	.223		
	Total	21.000	83			
F2 _{ÉE} (<i>Ought-to L2 Self</i>)-2 groupes	Intergroupes	2.235	4	.559	2.354	.061
	Intragroupes	18.753	79	.237		
	Total	20.988	83			
F3 _{ÉE} (<i>Anti-ought-to Self</i>)-2 groupes	Intergroupes	3.146	4	.787	3.598	.010
	Intragroupes	17.271	79	.219		
	Total	20.417	83			

Tableau 57 : Tukey - Cours suivi et Motivation - Échantillon entier

Comparaisons multiples :

Différence significative de Tukey

Variable dépendante	(I) Cours suivi	(J) Cours suivi	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
						Borne inférieure	Borne supérieure
F3 _{ÉE} (<i>Anti-ought-to Self</i>)-2 groupes	FLS 12	FLA 9	-.022	.155	1.000	-.45	.41
		FLA 12	-.048	.157	.998	-.49	.39
		Pas de français 9	-.339	.207	.478	-.92	.24
		Pas de français 12	-.548*	.184	.031	-1.06	-.03
	FLA 9	FLS 12	.022	.155	1.000	-.41	.45
		FLA 12	-.026	.132	1.000	-.40	.34
		Pas de français 9	-.317	.189	.453	-.85	.21
		Pas de français 12	-.526*	.163	.015	-.98	-.07
	FLA 12	FLS 12	.048	.157	.998	-.39	.49
		FLA 9	.026	.132	1.000	-.34	.40
		Pas de français 9	-.292	.191	.548	-.82	.24
		Pas de français 12	-.500*	.165	.027	-.96	-.04
	Pas de	FLS 12	.339	.207	.478	-.24	.92

	français 9	FLA 9	.317	.189	.453	-.21	.85
		FLA 12	.292	.191	.548	-.24	.82
		Pas de français 12	-.208	.213	.865	-.80	.39
	Pas de français 12	FLS 12	.548*	.184	.031	.03	1.06
		FLA 9	.526*	.163	.015	.07	.98
		FLA 12	.500*	.165	.027	.04	.96
		Pas de français 9	.208	.213	.865	-.39	.80

Tableau 58 : Cours suivi et Motivation - Échantillon entier

Cours suivi	F3 _{ÉE} (<i>Anti-ought-to self</i>) - Élevé	F3 _{ÉE} (<i>Anti-ought-to self</i>) - Bas	Total
FLS 12	10	4	14
FLA 12	16	8	24
Pas de français 12	2	10	12
Total	28	22	50

Ces résultats suggèrent que les plus grandes différences au niveau des motivations de ces élèves étaient chez les élèves de la 12^e année. Il faut se rappeler que nous n'avons pas pu malheureusement inclure des élèves participant au cours de FLS de la 9^e année dans cette analyse. L'absence de différence significative entre les motivations des élèves des deux autres groupes à cet âge, ceux d'immersion et ceux qui n'étudiaient pas le français. Il est possible que les motivations des élèves du secondaire envers le français changent au fur et à mesure qu'ils vieillissent et qu'elles ne diffèrent pas beaucoup lorsque les élèves commencent leurs études à l'école secondaire.

3.3.3.3 ANNÉE

L'année des élèves n'a pas produit de résultats indiquant une variance statistiquement significative pour les trois facteurs de motivation.

3.3.3.4 GENRE

Le genre des élèves n'a pas produit de résultats indiquant une variance statistiquement significative pour les trois facteurs de motivation.

3.3.3.5 LANGUE MATERNELLE

Quant à la langue maternelle des participants de cette étude, une analyse ANOVA a produit une valeur statistiquement significative pour un des trois facteurs de motivation, celui de l'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}) (Tableau 59). Des tests de Tukey ont signalé que cette différence était seulement entre les élèves dont la L1 était l'anglais et ceux dont la L1 ne l'était pas (Tableau 60). Les élèves qui parlaient l'anglais comme L1 possédaient, en général, un niveau plus bas de ce type de motivation (Tableau 61).

Tableau 59 : ANOVA - L1 et Motivation - Échantillon entier

ANOVA						
		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
F1 _{ÉE} (<i>Ideal L2 Self</i>)-2 groupes	Intergruppes	2.404	2	1.202	5.230	.007
	Intragruppes	18.843	82	.230		
	Total	21.247	84			
F2 _{ÉE} (<i>Ought-to L2 Self</i>)-2 groupes	Intergruppes	.193	2	.097	.376	.688
	Intragruppes	21.030	82	.256		
	Total	21.224	84			
F3 _{ÉE} (<i>Anti-ought-to Self</i>)-2	Intergruppes	.532	2	.266	1.088	.342

groupes	Intragroupes	20.056	82	.245		
	Total	20.588	84			

Tableau 60 : Tukey - L1 et Motivation - Échantillon entier

Comparaisons multiples :							
Différence significative de Tukey							
Variable dépendante	(I) Anglais L1	(J) Anglais L1	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
						Borne inférieure	Borne supérieure
F1 _{ÉE} (<i>Ideal L2 Self</i>)-2 groupes	Oui	Non	.349*	.131	.024	.04	.66
		Oui + Une autre	.585	.283	.104	-.09	1.26
	Non	Oui	-.349*	.131	.024	-.66	-.04
		Oui + Une autre	.235	.300	.714	-.48	.95
	Oui + Une autre	Oui	-.585	.283	.104	-1.26	.09
		Non	-.235	.300	.714	-.95	.48

Tableau 61 : L1 et Motivation - Échantillon entier

Anglais L1	<i>Ideal L2 self</i> (F1 _{ÉE}) - Élevé	<i>Ideal L2 self</i> (F1 _{ÉE}) - Bas	Total
Oui	27	38	65
Non	13	4	17
Oui + Une autre	3	0	3
Total	43	42	85

Dans une province où la connaissance de l'anglais est primordiale, les élèves dont la L1 était l'anglais s'intéressaient moins à apprendre l'autre langue officielle nationale. Il est possible que les influences sociolinguistiques qui se trouvent au Canada, et peut-être aussi dans le monde

entier, y jouent un grand rôle. Ces résultats sont aussi intéressants, vu que les élèves dont la L1 n'était pas l'anglais avaient tendance à participer aux cours de FLS.

3.3.3.6 CONSCIENCE DU STATUT DU FRANÇAIS

La connaissance de la gestion de l'*Alberta Education* par rapport aux cours de français n'a pas produit de résultats indiquant une variance statistiquement significative pour les trois facteurs de motivation.

3.3.3.7 POINT DE DÉPART

Le point de départ des élèves n'a pas produit de résultats indiquant une variance statistiquement significative pour les trois facteurs de motivation.

3.4 COMPÉTENCE LINGUISTIQUE DE COGNATS

Pour explorer la connaissance des élèves des cognats et le rapport entre ces connaissances et d'autres aspects examinés par cette étude, nous avons d'abord interrogé leur connaissance du terme éducatif courant « faux amis ». Nous avons ensuite enquêté sur les influences des caractéristiques de l'échantillon sur cette familiarité du terme. Après cette enquête sur la compréhension du terme « faux amis », nous avons évalué les taux de traductions correctes et leur relation avec les autres caractéristiques examinées par cette étude.

3.4.1 ÉCOLE A

3.4.1.1 LE TERME « FAUX AMIS »

La grande majorité des élèves de l'École A ne connaissaient pas la signification du terme « faux amis », ou sa traduction anglaise « *false friends* ». Parmi les 54 participants, venant des deux programmes de français, un peu plus d'un quart des élèves l'ont compris (Tableau 62). Toutefois, seulement un tiers de ce petit groupe a pu ensuite donner une définition adéquate du

terme. Bien des élèves des autres deux tiers n'ont pas voulu donner une définition ou ont décrit une personne qui trompe ses amis, une définition intéressante mais fautive dans ce contexte.

Tableau 62 : Connaissance du terme « faux amis » - École A

Cours suivi	Déjà entendu le terme « faux amis »	Signification du terme « faux amis »	Total
FLS 12	Oui	Correcte	4
		Incorrecte/Non-réponse	2
Immersion 9	Oui	Incorrecte	2
Immersion 12	Oui	Correcte	1
		Incorrecte/Non-réponse	6
Total			15

Nous avons fait une analyse de la variance afin d'explorer le rôle que les programmes et/ou cours suivis jouent dans la connaissance du terme « faux amis » chez les participants. L'analyse ANOVA a produit des résultats indiquant une variance statistiquement significative. Cependant, puisqu'un seul participant suivait un cours de FLS 9 au moment de l'étude, ce qui a rendu impossibles des tests post hoc, nous n'avons pas pu examiner où cette variance significative se présentait. Le Tableau 63 montre les résultats de l'analyse ANOVA.

Tableau 63 : ANOVA - Cours suivi et Connaissance du terme « faux amis » - École A

ANOVA					
Déjà entendu le terme « faux amis »					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	.800	3	.267	3.442	.024
Intragroupes	3.719	48	.077		
Total	4.519	51			

Nous avons ensuite éliminé la catégorie FLS 9 dans la recherche de cette variance significative. L'analyse de la variance incluant les trois autres cours de français (FLS 12, FLA 9 et FLA 12) a également produit des résultats significatifs, présentés par le Tableau 64.

Tableau 64 : ANOVA - Cours suivi et Connaissance du terme « faux amis » - FLS 9 éliminé - École A

ANOVA					
Déjà entendu le terme « faux amis »					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	.791	2	.395	5.102	.010
Intragroupes	3.719	48	.077		
Total	4.510	50			

Dans les trois cours ayant plus d'un élève, nous avons pu effectuer des tests post hoc, présenté par le Tableau 65. Le test de Tukey a fourni une différence significative entre le cours de FLS 12 et chacun des deux cours de FLA. Ceci suggère que la participation au cours de FLS 12 augmente de façon statistiquement significative la probabilité de connaître la définition du terme « faux amis » chez les participants de l'École A. Tableau 66 présente aussi ces résultats.

Tableau 65 : Tukey - Cours suivi et Connaissance du terme « faux amis » - FLS 9 éliminé - École A

Comparaisons multiples :						
Variable dépendante : Déjà entendu le terme « faux amis »						
Différence significative de Tukey						
(I) Cours suivi	(J) Cours suivi	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
FLS 12	FLA 9	-.308*	.101	.011	-.55	-.06
	FLA 12	-.258*	.099	.033	-.50	-.02
FLA 9	FLS 12	.308*	.101	.011	.06	.55
	FLA 12	.050	.090	.846	-.17	.27
FL1 12	FLS 12	.258*	.099	.033	.02	.50
	FLA 9	-.050	.090	.846	-.27	.17

Tableau 66 : Cours suivi et Connaissance du terme « faux amis » - École A

Cours suivi	Déjà entendu le terme - Oui	Déjà entendu le terme - Non	Total
FLS 12	6	7	13
FLA 9	2	16	18
FLA 12	7	13	20
Total	15	34	54

Une analyse ANOVA de la signification des programmes eux-mêmes a aussi présenté un résultat statistiquement significatif, mais le test t de Welch a haussé la valeur calculée au-dessus du seuil de 0,05.

3.4.1.2 PRÉCISION DE TRADUCTIONS

À l'École A, où chacun des 54 participants ont fourni des traductions, nous avons reçu 540 traductions possibles. Un peu plus de la moitié de ces traductions étaient correctes (Tableau 67). Nous avons pu mettre presque un tiers dans la catégorie de traductions fautives, provoquées par le piège des faux amis. Un peu plus d'un dixième des traductions n'a pas fait partie de ces deux premières catégories.

Tableau 67 : Types de traductions - École A

École	Type de traduction-Correcte-Total	Type de traduction-Incorrecte-Faux amis-Total	Type de traduction-Incorrecte-Mauvaise traduction-Total	Type de traduction-Pas de réponse-Total
École A	282	177	64	17
	52,2 %	32,8 %	11,9 %	3,1 %

Il est évident que les obstacles que constituent les cognats influencent les élèves dans cette école secondaire. Ces élèves, faisant partie des cours les plus avancés des programmes de FLS et de FLA en Alberta, ont eu du mal à déchiffrer le sens des faux cognats. Le Tableau 68 présente les taux de précision à l'École A. Aucun des élèves n'a traduit correctement les dix mots que nous leur avons distribués. Quatre des participants ont réussi à les traduire avec un taux de précision de 80 %. Il est intéressant de noter qu'aucun de ces quatre élèves n'avaient donné une définition juste du terme « faux amis ».

Tableau 68 : Précision de traductions - École A

Précision de traductions (%)	FLS 9	FLS 12	Immersion 9	Immersion 12	Total
10		2			2
20		2	1	1	4

	30		2	3		5
	40	1	2	4	2	9
	50			1	4	5
	60		1	8	7	16
	70		3	1	5	9
	80		1	2	1	4
Total		1	13	20	20	54

Nous avons divisé les élèves de l'École A en deux groupes afin de faciliter des analyses ANOVA. Cette répartition a été faite au taux de traductions correctes de 60 %, créant un groupe élevé comprenant 53,7 % des élèves de l'École A. Aucune des caractéristiques dont nous avons discuté dans la section sur les participants de cette école n'a produit de résultats statistiquement significatifs à travers les analyses ANOVA, y compris la connaissance du terme « faux amis ».

3.4.2 ÉCOLE B

3.4.2.1 LE TERME « FAUX AMIS »

Parmi les 34 participants, seulement deux élèves ont pu bien définir le terme « faux amis » ; une venait du cours FLA 12, tandis que l'autre venait du groupe de la 9^e année qui n'étudiait pas le français. Le Tableau 69 en présente les résultats (l'élève qui avait suivi FLS 12 est enlevée). Les six autres élèves qui ont également indiqué avoir entendu parler de ce terme ont donné des définitions incorrectes ou n'en ont pas donné. Les autres participants n'avaient jamais entendu parler de ce terme qui décrit les cognats.

Tableau 69 : Connaissance du terme « faux amis » - École B

Cours suivi	Déjà entendu le terme « faux amis »	Signification du terme	Total
FLA 9	Non	(NSPP)	3
	Oui	Non-réponse (NSPP)	1 2
FLA 12	Non	(NSPP)	3
	Oui	Correcte	1
		Non-réponse (NSPP)	1 1

	(NSPP)	(NSPP)	1
Pas de français 9	Non	(NSPP)	7
	Oui	Correcte	1
Pas de français 12	Non	(NSPP)	11
	Oui	Non-réponse	1
Total			33

Nous avons fait une analyse ANOVA afin d'explorer le rôle que les programmes et/ou les cours suivis jouent dans la connaissance du terme « faux amis » chez les élèves. L'analyse ANOVA n'a pas produit de résultats indiquant une variance statistiquement significative.

3.4.2.2 PRÉCISION DE TRADUCTIONS

À l'École B, 13 participants suivaient un cours de français (dans ce cas, le FLA). Ainsi nous devons recevoir 130 traductions de cognats. Quatre des vingt élèves qui faisaient partie du groupe qui n'étudiait pas le français ont cependant fourni des traductions, même si le questionnaire ne le leur avait pas demandé. Ces quatre élèves ont traduit le terme avec un taux de précision de 22,5 %. Tous ces élèves étaient dans la 12^e année et avaient étudié le français dans le cadre de FLS. Trois de ces élèves avaient étudié le français entre la 4^e année et la 6^e année. L'autre élève a étudié le français dans la 9^e année et dans la 10^e année. Une de ces quatre élèves a même donné cinq traductions justes (elle n'a fourni que cinq traductions).

Au sujet des élèves d'immersion, moins de la moitié des 130 traductions possibles étaient correctes. Un peu plus d'un tiers a indiqué les influences piégeuses des cognats. Le Tableau 70 présente les totaux de traductions données par les élèves d'immersion de l'École B, catégorisées selon le type de traduction.

Tableau 70 : Types de traductions - École B

École	Type de traduction- Correcte-Total	Type de traduction- Incorrecte-Faux amis- Total	Type de traduction- Incorrecte- Mauvaise traduction-Total	Type de traduction- Pas de réponse- Total
-------	---------------------------------------	---	--	---

École B	55	48	23	4
	42,3 %	36,9 %	17,7 %	3,1 %

Il est donc clair que les cognats influençaient beaucoup la capacité de ces élèves de traduire les cognats. Seulement trois élèves ont réussi à traduire les dix mots du questionnaire avec un taux de précision supérieur à 50 %. Tous ces élèves suivaient le cours de FLA le plus avancé. Il est intéressant de noter que deux de ces trois élèves ont indiqué une connaissance du terme « faux amis », mais seulement une élève a pu en fournir la bonne définition. Le Tableau 71 présente le nombre d'élèves pour chaque cours participant, divisés selon la précision de traductions.

Tableau 71 : Précision de traductions - École B

Précision de traduction (%)	FLA 9	FLA 12	Pas de français 9	Pas de français 12	Total
0			8	8	16
10	1			2	3
20	1			1	2
30	1				1
40	3	1			4
50		3		1	4
60		3			3
Total	6	7	8	12	33

Pour examiner les influences des caractéristiques des élèves de cette école sur les taux de traduction, nous avons divisé les élèves d'immersion en deux groupes, séparés par le taux de traduction de 50 %. Le groupe élevé comprenait 46,2 % des élèves d'immersion. Les analyses ANOVA suivantes ont indiqué que l'année a joué un rôle statistiquement significatif dans la justesse des traductions. Les élèves d'immersion de la 12^e année ont mieux réussi à traduire les dix mots que les élèves d'immersion de la 9^e année. Il semble ainsi que les élèves du cours plus avancé aient pu mieux déchiffrer les pièges des cognats et que le nombre supérieur d'heures la salle de classe de français les ait aidés. Similairement, les cours suivis ont produit des résultats

statistiquement significatifs, ce qui n'est pas surprenant, vu que les élèves d'immersion étaient les seuls de cette école qui ont fait des traductions. Le Tableau 72 présente les résultats de l'analyse ANOVA sur les cours suivis, tandis que le Tableau 73 illustre la différence de précision observée entre les élèves d'immersion de la 9^e année et ceux de la 12^e année.

Tableau 72 : ANOVA - Précision de traductions et Cours suivi - École B

ANOVA					
Précision de traductions-2 groupes					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	2.374	1	2.374	30.462	.000
Intragroupes	.857	11	.078		
Total	3.231	12			

Tableau 73 : Précision de traductions et Cours suivi - École B

Cours suivi	Précision de traductions - Élevée	Précision de traductions - Basse	Total
FLA 9	0	6	6
FLA 12	6	1	7
Total	6	7	13

Aucune des autres caractéristiques que nous avons examinées concernant la participation n'a produit de résultats statistiquement significatifs à travers des analyses ANOVA, y compris la compréhension du terme « faux amis ».

3.4.3 ÉCHANTILLON ENTIER

3.4.3.1 LE TERME « FAUX AMIS »

Sept des 88 participants de cette étude ont bien défini le terme « faux amis », ce qui suggère que ce terme employé pour décrire les cognats ne fait pas partie des discussions dans les salles de classe de français dans la province. Seulement 16 autres élèves de l'échantillon ont signalé avoir déjà entendu parler de ce terme. Ils n'en ont pas donné de description du terme, ou

n'ont pas pu en donner une description juste. Le Tableau 74 montre les taux de connaissance du terme.

Tableau 74 : Connaissance du terme « faux amis » - Échantillon entier

Déjà entendu le terme « faux amis »	FLS	Immersion	Pas de français	Total
Oui	6	15	2	23
Correcte	4	2	1	7
Incorrecte/Non-réponse	1	8	1	10
(NSPP)	1	5		6
Non	8	33	18	59
Incorrecte/Non-réponse		1		1
(NSPP)	8	32	18	58
Peut-être	1	2		3
Incorrecte/Non-réponse		1		1
(NSPP)	1	1		2
(NSPP)		3		3
(NSPP)		3		3
Total	15	53	20	88

Les réponses des enseignants participant à cette étude expliquent en partie le taux de compréhension du terme « faux amis ». Plusieurs enseignants ont indiqué que le terme « faux amis » lui-même n'est pas abordé dans leur salle de classe de français, tandis que d'autres ont indiqué en avoir parlé souvent pendant les cours de français. Pour certains, des discussions sur le concept des faux cognats ont eu lieu d'une façon imprévue, lorsqu'un exemple de ce phénomène linguistique s'était présenté pendant des cours. Cela dit, un certain nombre des enseignants ont indiqué que les faux cognats représentaient une question à aborder dans le planning de leurs cours. Certains ont indiqué avoir même préparé une petite unité focalisée sur les « faux amis ». Même si l'enseignement des faux cognats ne fait pas systématiquement partie de la planification de cours de tous les enseignants dans cette étude, ce terme semble être valorisé par ces enseignants.

Nous avons fait des analyses ANOVA pour examiner le taux de connaissance du terme « faux amis ». Seul le programme suivi a produit un résultat statistiquement significatif, mais le test t de Welch correspondant a augmenté cette valeur au-dessus du seuil significatif (supérieur à 0,05). Ainsi on peut conclure qu'aucune des caractéristiques explorées n'a eu d'effet significatif sur la connaissance de ce terme.

3.4.3.2 PRÉCISION DE TRADUCTIONS

Notre échantillon de 88 participants nous a permis de recevoir 880 traductions. Ce nombre a cependant diminué car 20 des élèves n'étudiaient pas le français au moment de notre étude. Nous n'avons pas demandé explicitement à ces élèves de traduire les cognats du questionnaire, donc les membres de ce groupe, représentant 200 traductions possibles, n'en ont fourni que 14. Nous avons ainsi enlevé ce groupe de notre analyse du taux de précision des traductions. Il est toutefois intéressant de noter que 9 des 14 traductions faites par ce groupe étaient justes. De même, une élève, qui participait à cette étude en tant qu'élève hors des programmes de français tout en ayant suivi le cours le plus avancé du FLS et que nous avons ainsi considéré comme élève de FLS, n'a pas traduit les dix mots du questionnaire. Le total de traducteurs et traductions possibles était donc de 67 et de 670 respectivement.

Presque la moitié des traductions des cognats étaient correctes. Un tiers des traductions étaient influencées par le piège des cognats. Pour les autres traductions, il était question de mauvaises traductions auxquelles nous n'avons pas pu accorder l'influence d'un cognat, ainsi que de traductions non fournies. Le Tableau 75 présente les totaux des traductions.

Tableau 75 : Types de traductions - Échantillon entier

Type de traduction-Correcte-Total	Type de traduction-Incorrecte-Faux amis-Total	Type de traduction-Incorrecte-Mauvaise traduction-Total	Type de traduction-Pas de réponse-Total
337	225	87	31

49,6 %	33,1 %	12,8 %	4,6 %
--------	--------	--------	-------

Il est évident que les participants de cette étude ont eu du mal à déchiffrer le piège linguistique que l'on appelle les cognats. Bien des élèves qui suivaient un cours de français n'ont pas réussi à traduire correctement plus de cinq des dix mots du questionnaire. Le Tableau 76 montre les taux de traductions correctes dans chacun des cours de français.

Tableau 76 : Précision de traductions - Échantillon entier

Précision de traductions (%)	FLS 9	FLS 12	FLA 9	FLA 12	Total
10		2	1	0	3
20		2	2	1	5
30		2	4	0	6
40	1	2	7	3	13
50		0	1	7	8
60		1	8	10	19
70		3	1	5	9
80		1	2	1	4
Total	1	13	26	27	67

Pour faciliter les analyses ANOVA, nous avons divisé les participants en deux groupes, selon le niveau de précision de traductions. Le point de division était de 60 %, créant un groupe élevé qui comprenait 47,8 % des élèves des programmes de français. Seulement un des aspects explorés par notre étude s'est avéré être statistiquement significatif : l'école (Tableau 77 et Tableau 78). Ce résultat unique peut indiquer une différence entre des cours de français dans différentes commissions scolaires, ou peut refléter des différences entre les facteurs sociolinguistiques dans les deux villes et/ou dans la région. Il faut cependant noter qu'une des deux écoles a eu quatre fois plus de participants dans notre étude, ce qui pourrait mettre en question ce résultat.

Tableau 77 : Précision de traductions et École - Échantillon entier

ANOVA					
Précision de traductions-2 groupes					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	.983	1	.983	4.060	.048
Intragroupes	15.734	65	.242		
Total	16.716	66			

Tableau 78 : Précision de traductions et École - Échantillon entier

École	Précision de traductions - Élevée	Précision de traductions - Basse	Total
École A	29	25	54
École B	3	10	13
Total	32	35	67

Tous les autres aspects n'ont pas produit de résultats significatifs, y compris la connaissance du terme « faux amis », l'année des élèves, le programme suivi et le genre des élèves.

3.5 PROFILS DE MOTIVATION ET COMPÉTENCE LINGUISTIQUE DE COGNATS

Comme pour la comparaison entre la participation d'élèves et les aspects de motivation, nous avons divisé l'échantillon en deux groupes pour explorer les aspects de motivation. Dans la même optique, nous avons créé deux groupes pour le taux de précision de traduction des élèves. La répartition a divisé autant que possible ces deux groupes de façon égale. Ensuite, nous avons effectué des analyses de la variance pour voir si les facteurs de motivation influençaient significativement ce taux de précision.

3.5.1 L'ÉCOLE A

Pour les participants de l'École A, le point de division était de 60 %. 53,7 % des élèves ont traduit les dix mots du questionnaire à un taux de précision supérieure à 60 %. Le Tableau 79 présente la division de ces deux groupes.

Tableau 79 : Répartition de la précision de traductions - École A

Précision de traductions (%)	Total
10	2
20	4
30	5
40	9
50	5
60	16
70	9
80	4
Total	54

3.5.1.1 IDEAL L2 SELF (F1_{ÉA})

L'*ideal L2 self* (F1_{ÉA}) avait une influence statistiquement significative sur la précision de traduction chez les élèves de l'École A. Le Tableau 80 fournit les résultats de l'analyse ANOVA.

Tableau 80 : ANOVA - Précision de traductions et L'*ideal L2 self* (F1_{ÉA}) - École A

ANOVA					
Précision de traductions-2 groupes					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	1.827	1	1.827	8.191	.006
Intragroupes	11.599	52	.223		
Total	13.426	53			

Les élèves possédant un niveau de l'*ideal L2 self* (F1) élevé avaient plus tendance à faire partie du groupe dont le taux de traduction était élevé. Ainsi les élèves qui étaient plus motivés

par leurs propres buts et désirs pour l'avenir avaient aussi une compréhension élevée dans le domaine de cognats. Pareillement, les élèves ayant un *ideal L2 self* (F1) bas avaient davantage tendance à avoir du mal à fournir de bonnes traductions pour les cognats du questionnaire. Le Tableau 81 présente un aperçu des élèves de l'École A et des groupes auxquels ils appartenaient dans le contexte du taux de traductions justes.

Tableau 81 : ANOVA - Précision de traductions et L'*ideal L2 self* (F1_{ÉA}) - École A

Précision de traductions	<i>Ideal L2 Self</i> (F1 _{ÉA}) - Élevé	<i>Ideal L2 Self</i> (F1 _{ÉA}) - Bas	Total
Élevée	20	8	28
Basse	9	17	26
Total	29	25	54

3.5.1.2 OUGHT-TO L2 SELF (F2_{ÉA})

À l'École A, l'analyse ANOVA sur la relation entre l'*ought-to L2 self* (F2_{ÉA}) et le taux de précision de traduction n'a pas produit de résultats statistiquement significatifs.

3.5.1.3 ANTI-OUGHT-TO SELF (F3_{ÉA})

À l'École A, l'analyse ANOVA sur la relation entre l'*anti-ought-to L2 self* (F3_{ÉA}) et le taux de précision de traduction n'a pas produit de résultats statistiquement significatifs.

3.5.2 ÉCOLE B

Pour les taux de traduction, nous avons divisé les élèves de l'école selon un point de division de 50 %. Le groupe de participants ayant un taux de traduction supérieur ou égal à 50 % comprenait 46,2 % des élèves d'immersion participants. Le Tableau 82 présente cette répartition.

Tableau 82 : Répartition de la précision de traductions - École B

Précision de traductions (%)	Total
10	1
20	1
30	1
40	4
50	3

	60	3
Total		13

3.5.2.1 IDEAL L2 SELF DE L'AVENIR (F1_{ÉB})

Pour les participants de l'École B, l'analyse ANOVA sur la relation entre l'*ideal L2 self de l'avenir* (F1_{ÉB}) et le taux de précision de traduction n'a pas produit de résultats indiquant une variance statistiquement significative.

3.5.2.2 OUGHT-TO L2 SELF DE L'AVENIR (F2_{ÉB})

Pour les participants de l'École B, l'analyse ANOVA sur la relation entre l'*ought-to L2 self de l'avenir* (F2_{ÉB}) et le taux de précision de traduction n'a pas produit de résultats indiquant une variance statistiquement significative.

3.5.2.3 IDEAL L2 SELF ENVERS LES DEFIS (F3_{ÉB})

Pour les participants de l'École B, l'analyse ANOVA sur la relation entre l'*ideal L2 self envers les défis* (F3_{ÉB}) et le taux de précision de traduction n'a pas produit de résultats indiquant une variance statistiquement significative.

3.5.2.4 ANTI-OUGHT-TO SELF (F4_{ÉB})

Pour les participants de l'École B, l'analyse ANOVA sur la relation entre l'*anti-ought-to self* (F4_{ÉB}) et le taux de précision de traduction n'a pas produit de résultats indiquant une variance statistiquement significative.

3.5.2.5 OUGHT-TO L2 SELF ENVERS LES CAMARADES (F5_{ÉB})

Pour les participants de l'École B, l'analyse ANOVA sur la relation entre l'*ought-to L2 self envers les camarades* (F5_{ÉB}) et le taux de précision de traduction n'a pas produit de résultats indiquant une variance statistiquement significative.

3.5.3 ÉCHANTILLON ENTIER

Nous avons divisé les élèves des deux cours de français de l'échantillon entier en deux groupes, selon un point de division de 60 %. Le groupe qui comprenait les élèves dont le taux de traductions correctes était de 60 % ou meilleur représentait 50 % des participants. Les trois élèves qui n'ont pas fourni de réponses aux questions mises à l'échelle de Likert concernant les profils de motivation ont été enlevées. Le Tableau 83 montre cette répartition.

Tableau 83 : Répartition de la précision de traductions - Échantillon entier

Précision de traductions (%)	Total
10	3
20	5
30	6
40	13
50	5
60	19
70	9
80	4
Total	64

3.5.3.1 IDEAL L2 SELF (F1_{ÉE})

Pour l'échantillon entier, l'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}) avait une influence statistiquement significative sur le taux de précision (Tableau 84).

Tableau 84 : ANOVA - Précision de traductions et L'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}) - Échantillon entier

ANOVA					
Précision de traductions-2 groupes					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	1.329	1	1.329	5.617	.021
Intragroupes	14.671	62	.237		
Total	16.000	63			

Les participants qui possédaient un niveau élevé de l'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}) avaient tendance à traduire plus correctement les dix mots du questionnaire. Ce résultat désigne l'importance de cette sorte de motivation dans l'apprentissage du français comme L2. Les élèves de ce groupe, pensant plus à une version future d'eux-mêmes, ont pu mieux déchiffrer les faux cognats. Le Tableau 85 présente un aperçu des taux de traductions correctes en fonction de l'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}). Il faut néanmoins noter que presque deux tiers du groupe ayant un taux élevé de traductions correctes ont seulement réussi à donner de bonnes traductions pour 6 des 10 mots du questionnaire.

Tableau 85 : Précision de traductions - L'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}) - Échantillon entier

Précision de traductions	<i>Ideal L2 Self</i> (F1 _{ÉE}) - Élevé	<i>Ideal L2 Self</i> (F1 _{ÉE}) - Bas	Total
Élevée	24	8	32
Basse	15	17	32
Total	39	25	64

3.5.3.2 OUGHT-TO L2 SELF (F2_{ÉE})

Pour l'échantillon entier, l'analyse ANOVA sur la relation entre l'*ought-to L2 self* (F2_{ÉE}) et le taux de précision de traduction n'a pas produit de résultats indiquant une variance statistiquement significative.

3.5.3.3 ANTI-OUGHT-TO SELF (F3_{ÉE})

Pour l'échantillon entier, l'analyse ANOVA sur la relation entre l'*anti-ought-to L2 self* (F3_{ÉE}) et le taux de précision de traduction n'a pas produit de résultats indiquant une variance statistiquement significative.

3.5.3.4 LES INFLUENCES DES PROFILS DE MOTIVATION SELON LE PROGRAMME SUIVI

Pour l'échantillon entier, nous avons aussi examiné les effets des trois sortes de motivation sur les taux de traductions correctes. Les élèves de français ont été divisés en deux groupes, un de FLS et un de FLA. Pour chacun des deux groupes, nous avons ensuite établi deux groupes selon chaque sorte de motivation, un groupe dont le niveau de motivation était élevé et un groupe dont le niveau était bas. Une élève a été éliminée car elle n'a pas offert de traductions puisqu'elle ne suivait pas de cours de français au moment de cette étude, mais avait été considérée comme membre du groupe de FLS car elle avait suivi le cours de FLS de la 12^e année avant. Le Tableau 86 présente ces répartitions.

Tableau 86 : Répartition des sortes de motivation selon le programme suivi - Échantillon entier

	FLS - <i>Ideal L2 Self</i> (F1 _{ÉE})	FLS - <i>Ought-to L2 Self</i> (F2 _{ÉE})	FLS - <i>Anti-ought-to Self</i> (F3 _{ÉE})	FLA - <i>Ideal L2 Self</i> (F1 _{ÉE})	FLA - <i>Ought-to L2 Self</i> (F2 _{ÉE})	FLA - <i>Anti-ought-to Self</i> (F3 _{ÉE})
Moyenne	N	n	n	n	n	n
1,0		2				3
1,2		2			2	
1,3		1	1		4	
1,5				1	3	
1,7		1	1		3	5
1,8				1	1	
2,0		3		2	5	3
2,1	2					
2,2		2			6	
2,3			1			1
2,5		1			7	
2,6				2		
2,7			1		1	4

2,8	1	2		1	4	
2,9				1		
3,0			4		5	11
3,1	1			6		
3,2					2	
3,3			1	3	3	7
3,4				4		
3,5	1			5		
3,6				2		
3,7			3		1	9
3,8	1			5	1	
3,9				7		
4,0	3			4	1	2
4,1				4		
4,3			1	1	1	3
4,4	3			1		
4,5	2					
5,0			1			2
Total	14	14	14	50	50	50

Les deux programmes, le FLS et le FLA, ont été divisés par la suite en deux selon la précision des traductions, ce qui a créé un groupe dont le taux de traductions corrects était élevé et un groupe dont le taux de traductions correctes était bas. Le point de division pour les élèves de FLS était de 40 %, créant un groupe élevé comprenant 57,1 % du programme, tandis que celui pour les élèves d’immersion était de 60 %, générant un groupe élevé comprenant 54 % des participants de FLA (Tableau 87).

Tableau 87 : Répartition de la précision de traductions selon le programme suivi - Échantillon entier

Précision de traductions (%)	FLS	FLA
10	2	1

20	2	3
30	2	4
40	3	10
50		5
60	1	18
70	3	6
80	1	3
Total	14	50

Chez les élèves de FLS, l'analyse ANOVA n'a pas produit de valeur statistiquement significative. Chez les élèves de FLA, nous avons observé un résultat statistiquement significatif pour l'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}). Le Tableau 88 présente les résultats de cette analyse ANOVA.

Tableau 88 : ANOVA - L'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}) et Cours suivi - FLA - Échantillon entier

ANOVA						
		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
F1 _{ÉE} (<i>Ideal L2 Self</i>)-2 groupes	Intergruppes	.986	1	.986	4.112	.048
	Intragruppes	11.514	48	.240		
	Total	12.500	49			
F2 _{ÉE} (<i>Ought-to L2 Self</i>)-2 groupes	Intergruppes	.020	1	.020	.077	.782
	Intragruppes	12.480	48	.260		
	Total	12.500	49			
F3 _{ÉE} (<i>Anti-ought-to Self</i>)-2 groupes	Intergruppes	.027	1	.027	.105	.747
	Intragruppes	12.393	48	.258		
	Total	12.420	49			

Ces résultats suggèrent que l'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}) joue un rôle important dans l'apprentissage du français dans la salle de classe d'immersion. Les élèves qui avaient un *ideal L2 self* plus élevé, et donc qui s'intéressaient plus à apprendre le français pour des raisons

personnelles et ont mieux réussi à traduire les dix mots du questionnaire. Ces élèves ont pu mieux déchiffrer les cognats présentés dans cette étude. Le Tableau 89 offre un aperçu du rapport entre l'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}) et le niveau de correction dans les traductions faites par les élèves d'immersion.

Tableau 89 : Précision de traductions et L'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}) - FLA - Échantillon entier

Précision de traductions	<i>ideal L2 self</i> (F1 _{ÉE}) - Élevé	<i>ideal L2 self</i> (F1 _{ÉE}) - Bas	Total
Élevée	20	7	27
Basse	9	14	23
Total	29	21	50

CHAPITRE 4 : DISCUSSION ET CONCLUSION

4.1 LA LANGUE MATERNELLE, LA MOTIVATION ET LA PARTICIPATION

Avant de parler du rapport observé entre la motivation et la participation, il est intéressant de discuter de l'impact de la langue maternelle sur la motivation et la participation des élèves dans cette étude. En ce qui concerne la participation, les élèves qui ne parlaient pas l'anglais comme L1 composaient un groupe important dans les cours de FLS, surtout en comparaison avec les deux autres groupes dans cette étude. En revanche, les anglophones monopolisaient les cours de FLA ainsi que l'ensemble des élèves qui n'étudiaient pas le français. Similairement, la L1 des participants influençait leur intérêt pour le français. Les élèves dont la L1 était l'anglais possédaient un niveau plus bas de l'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}) que celui chez les élèves dont la L1 n'était pas l'anglais. Ces résultats renvoient aux influences sociolinguistiques sur des élèves en Alberta où plus de trois tiers de la population considèrent l'anglais comme L1 et où plus l'utilisent comme moyen de communication. Alors que les jeunes Albertains dont la L1 n'est pas l'anglais croient qu'un apprentissage du français peut leur fournir des avantages à l'avenir, les élèves dont la L1 est l'anglais, la majorité, ne le trouvent pas si important. Ce manque d'enthousiasme peut avoir un impact sur le taux de participation aux cours de français à travers la province.

Ces résultats indiquent aussi une différence entre les caractéristiques des élèves qui participent aux différents programmes de français examinés par cette étude. Les participants plutôt anglophones inscrits au programme d'immersion ont commencé en général à apprendre le français au début de leur scolarité, soit à l'école maternelle soit à l'école primaire, tandis que dans le programme de français FLS, on commence à enseigner le français aux élèves plus tard, c'est-à-dire dans la 4^e année normalement. Vu que la grande majorité des élèves qui n'étudiaient

pas le français au moment de cette étude l'avaient en réalité étudié à un moment donné dans le cadre du FLS, il semble que, pour les années inférieures, les cours de FLS aient compris beaucoup de locuteurs natifs de l'anglais ainsi que des locuteurs d'autres langues. Cependant lorsque les cours de FLS devenaient plus avancés, les locuteurs natifs de langues autre que l'anglais formaient la majorité. Cette tendance peut être assez importante vu la chute de participation au FLS que l'on voit au fur et à mesure que les élèves vieillissent. En gros, les élèves qui ont arrêté de participer au FLS parlaient l'anglais comme L1. Il est possible que, pour une raison ou une autre, le programme de FLA réussisse mieux à encourager ces élèves, surtout ceux qui parlent l'anglais comme L1, à continuer à participer à l'apprentissage du français.⁹ Il y a peut-être des influences liées au programme de FLA qui favorisent la participation des élèves durant leur scolarité et qui n'existent pas dans le programme de FLS. De tels aspects peuvent avoir des impacts importants sur la motivation et participation des élèves.

4.2 LES PROFILS DE MOTIVATION ET LA PARTICIPATION

La motivation des élèves différait entre les deux écoles. Les élèves de l'École B avaient tendance à avoir un niveau plus bas de l'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}) en comparaison à celui des élèves de l'École A. Les désirs et objectifs personnels jouaient un rôle mineur dans la vie des élèves de l'École B. Curieusement, pour les élèves de français, c'est-à-dire les élèves qui suivaient, soit un cours de FLS soit un cours de FLA, une autre sorte de motivation différenciait les deux écoles, celle de l'*ought-to L2 self* (F2_{ÉE}). Pour ce genre de motivation, les élèves de l'École B avaient tendance à en posséder un niveau plus élevé. Ainsi, il semble que les attentes et influences d'autrui jouent un rôle plus important dans la vie de ces élèves. Cette différence entre l'*ideal L2*

⁹ Il ne faut pas ignorer l'histoire du programme d'immersion française, qui a commencé au Québec dans les années 1960 dans le but explicite d'enseigner le français à des anglophones canadiens vivant au Québec pour promouvoir un bilinguisme national (voir Roy, 2008).

self (F1_{ÉE}) et l'*ought-to L2 self* (F2_{ÉE}) dans les deux écoles participantes suggère qu'il existe des différences entre les deux régions. Vu la démographie de ces deux villes, où la ville de l'École B a plus de locuteurs natifs d'anglais, il est possible que les influences sociolinguistiques aient joué un rôle. Il est aussi important de souligner que, après l'élimination des élèves qui ne suivaient pas de cours de français, l'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}) n'indiquait pas de différence entre les deux écoles.

Bien qu'une différence ait existé entre les deux programmes de français examinés par cette étude en ce qui concerne les écoles, cette différence n'y était plus lorsque les données ont été combinées. Il n'y avait pas de différences significatives entre les motivations des élèves de FLS et ceux de FLA dans les analyses de l'échantillon entier. En revanche, les élèves qui ne participaient pas à l'apprentissage du français différaient des élèves des deux programmes de français en termes de motivation. Il n'est pas très surprenant que les élèves qui ne suivent pas de cours de français avaient des niveaux de motivation plus bas envers le français. Cependant il semble que ces élèves aient décidé de ne pas étudier le français. Trois quarts des élèves de ce groupe ne s'intéressaient pas à suivre un cours de français plus tard, ce qui suggère encore que, pour leur non-participation, il ne s'agissait pas simplement d'un conflit d'horaire ni d'un manque d'opportunité d'apprendre le français, comme observé ailleurs au Canada (voir Kissau, 2005). Ainsi il s'agissait d'un désintérêt chez les élèves et d'une décision prise par rapport au français. En outre, tous les trois types de motivation distinguaient les élèves hors des programmes de français de ceux dans les cours de français. Ces élèves possédaient des niveaux plus bas de motivation, qu'elle fût pour des raisons propres à l'élève, pour des raisons venant d'autrui, ou pour s'opposer aux raisons proposées par autrui.

La différence entre les niveaux de motivation était très importante chez les plus vieux élèves des deux écoles. Le niveau de l'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}) des élèves de la 12^e année qui

n'étudiaient pas de français différaient de façon significative de celui des élèves de FLS de la 12^e année. Leur niveau de l'*anti-ought-to self* (F3_{ÉE}) était beaucoup plus bas que celui des élèves de FLS de la 12^e année et de FLA de la 12^e année. Ces élèves, participant à leur dernière année à l'école secondaire, mais non pas à l'apprentissage du français, avaient des perspectives bien différentes envers le français en comparaison avec celles des élèves du même âge qui suivaient un cours de français. Il serait important à l'avenir de s'intéresser aux raisons pour lesquelles ils arrêtent de participer à l'apprentissage du français. Il faudra en tenir compte si l'on souhaite accroître le taux de participation à des programmes de français à l'école secondaire en Alberta.

Il est cependant important de noter également que les élèves de la 9^e année qui n'étudiaient pas le français se distinguaient aussi des élèves de FLS de la 12^e année en termes de l'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}). Cette différence signifie que le désir personnel des élèves, se manifestent plus tôt dans la scolarité, avant que les élèves ne commencent l'école secondaire. Ce résultat devient même plus important vu les conclusions d'autres études, où les facteurs motivant les élèves au début de leurs études d'une L2 affectent considérablement leurs motivations pendant l'ensemble de leur carrière scolaire et leur progrès plus tard (Lamb, 2007). Dans cette étude, il n'est pas clair si le désintérêt chez les plus jeunes élèves peut être attribué aux influences sociolinguistiques économiques, pédagogiques, etc. Il semble être important d'explorer davantage ce qui motive les élèves qui sont toujours à l'école primaire.

Dans notre étude, d'autres caractéristiques des élèves, tels que leur genre, ne semblaient pas avoir un rapport important avec les trois sortes de motivation examinées. ce résultat était surprenant, vu les observations d'autres études au Canada, où les influences sociolinguistiques ont affecté la participation des garçons beaucoup plus que celle des filles (voir Kissau, 2006 ; Kissau & Wierzalis, 2008 ; Mady et Seiling, 2017). Ces influences, observées dans les salles de

classe de FLS et de FLA dans l'est du Canada, démotivaient les garçons, parce que leur image d'un « vrai garçon/homme » ne s'accordait pas avec celle de quelqu'un qui s'intéresse et qui réussit à apprendre une L2, le français dans ce cas. Il faut noter que les études citées dans ce paragraphe n'ont pas employé le *L2MSS* pour enquêter sur les facteurs de motivation des participants. Il est donc possible que cet outil qui divise la motivation selon certaines catégories, peu employé dans le contexte canadien, ait produit des résultats différents.

4.3 LES PROFILS DE MOTIVATION ET LES COGNATS

Une des trois sortes de motivation a eu une influence importante sur le niveau de correction dans les traductions chez les élèves. Les élèves qui avaient un niveau élevé de l'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}) avaient tendance à pouvoir traduire assez correctement la liste de cognats du questionnaire. Nous avons observé cette tendance non seulement dans l'échantillon entier, mais aussi dans le programme de FLA uniquement et dans une des deux écoles participantes. L'apparition itérative de l'importance de l'*ideal L2 self* suggère que les élèves qui s'intéressaient à apprendre le français grâce à des désirs et buts propres à eux-mêmes réussissaient mieux à surmonter le piège de faux cognats, ce qui est important vu que ce piège peut retarder le progrès d'un apprenant d'une L2, surtout chez les apprenants intermédiaires (Casaponsa, Antón, Pérez et Duñabeitia, 2015). Des apprenants intermédiaires ont participé à notre étude et leur capacité de déchiffrer le piège des faux cognats peut avoir des effets importants pour leur apprentissage de la langue.

L'influence de l'*ideal L2 self* (F1_{ÉE}) devient claire vu que la connaissance du terme « faux amis » ne jouait pas de rôle significatif dans la capacité des élèves de français de traduire correctement les faux cognats. Les élèves qui étaient conscients du terme et, donc, qui étaient conscients de l'existence des faux cognats n'ont pas pu cependant les traduire mieux. Cette

capacité semble ainsi davantage liée à la motivation qu'à une connaissance métalinguistique de cognats, ce qui contribue au débat abordé par d'autres études, où l'enseignement explicite de la notion de cognats a permis de les reconnaître mieux (Carlo, Snow, August et White, 2011). Dans cette étude, la connaissance explicite de la notion de cognats ne correspond pas à une capacité élevée lorsqu'il s'agissait de les déchiffrer. Nos résultats soutiennent l'idée que les aspects de motivation du *L2MSS*, *l'ideal L2 self* en particulier, peuvent avoir des influences sur la maîtrise d'une L2. Plusieurs études constatent le lien entre la maîtrise d'une langue seconde et un niveau plus élevé de *l'ideal L2 self* (par exemple, Kim & Kim, 2014 ; Kanat-Mutluoglu, 2016), ainsi que le lien entre la maîtrise d'une langue seconde et les difficultés avec les cognats (par exemple, Bultena, Dijkstra & van Hell, 2014). L'interaction entre *l'ideal L2 self* et la capacité de déchiffrer les faux cognats que cette étude a observée suggère aussi l'existence d'un lien entre la motivation et la compétence d'une L2 chez des apprenants à l'école secondaire.

À ce propos il convient de mentionner la différence observée entre les deux écoles au niveau de la précision des traductions des faux cognats. Il semble que cette différence ne découle pas des aspects examinés par cette étude, vu qu'aucun des autres aspects examinés n'a été affecté de façon significative par la distinction d'école. Il est donc possible qu'un autre aspect y ait joué un rôle décisif. Dans cette étude, il n'était pas évident d'où venaient ces aspects qui ont affecté les taux de traductions correctes dans les écoles. Ils auraient pu venir de l'environnement scolaire ou même de la communauté, tels que les stratégies pédagogiques employées ou la situation socioéconomique vécue par les élèves dans leur région (voir, Lamb, 2012). Que ces aspects soient dans la salle de classes ou dans les régions où les écoles participantes se trouvent, il faut d'autres études pour en mieux comprendre les effets sur l'apprentissage d'une L2, particulièrement sur l'apprentissage du français en Alberta. Des études plus exhaustives, dans

d'autres écoles et d'autres régions de la province, avec de plus grands échantillons, peuvent clarifier l'impact de l'école et/ou de la région sur la capacité d'un élève de traduire des faux cognats.

4.4 LE *L2MSS* DANS LE CONTEXTE ANGLOPHONE ALBERTAIN

Cette étude a évalué l'applicabilité des aspects de motivation du modèle *L2MSS* de Dörnyei (2005 ; 2009a), ainsi que l'aspect de motivation l'*anti-ought-to self*, proposé par Thompson et Vásquez (2015). Les analyses factorielles exploratoires faites dans cette étude ont signalé des aspects de motivation très similaires à ceux proposés avant. Toutefois, les regroupements observés des questions mises à l'échelle de Likert ne se sont jamais produits parfaitement, conformément aux regroupements théoriques. Ce phénomène indique des différences légères dans les types de motivation des élèves en Alberta. Le Figure 6 montre, de façon nette, que la différence entre les aspects proposés par Dörnyei (2005 ; 2009a) et Thompson et Vásquez (2015) et ceux observés par cette étude n'est pas grande. Les première, troisième et cinquième barres représentent les valeurs des aspects originaux, tandis que les deuxième, quatrième et sixième barres représentent celles que cette étude a observées à travers des analyses factorielles exploratoires.

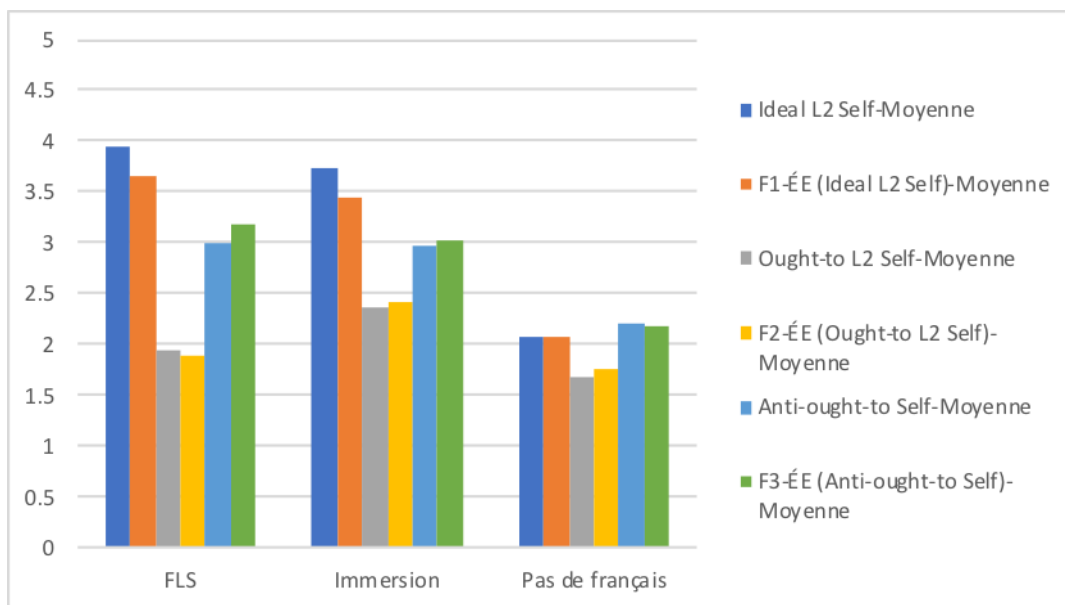


Figure 6 : Comparaison des profils de motivation entre les sortes de motivation théoriques et celles observées par notre analyse factorielle exploratoire

Cette différence ne semble pas être énorme, même si la majorité des participants de cette étude interagissaient avec une L2 qui joue un rôle différent dans leur milieu que celui de la L2 qui est normalement liée au modèle du *L2MSS*. Dans cette étude, la L2 en question avait le statut de langue officielle, ce qui n'est pas souvent le cas dans les contextes où le *L2MSS* est examiné. Même si le *L2MSS* a été basé sur des observations faites dans des contextes où l'anglais était la L2, ce qui n'était pas le cas pour cette étude, les aspects de motivation proposés par le *L2MSS* s'appliquaient de façon assez systématique dans l'autre contexte pédagogique qui est le nôtre. Par ailleurs, l'aspect qui est souvent considéré être le plus fort et le plus important, l'*ideal L2 self*, surtout chez les élèves à l'école secondaire (Csizér & Lukács, 2010), s'est présenté comme l'aspect de motivation le plus pertinent dans ce groupe d'élèves albertains. Il faut cependant noter que, pour une des deux écoles, cinq facteurs ont été observés, mais cela s'est produit probablement à cause du petit nombre de participants venant de cette école et les cinq facteurs eux-mêmes paraissaient cependant être liés aux sortes de motivation théoriques du *L2MSS*. L'échantillon entier n'a pas indiqué autant de facteurs.

L'aspect de motivation l'*anti-ought-to self* proposé par Thompson et Vásquez (2015), était le plus flou, ce qui était un peu inattendu, vu sa nature. Dans un contexte comme celui de l'Alberta, où presque toute L2 étudiée à l'école serait perçue comme ayant moins d'importance que la L1 (l'anglais) de la majorité, l'opposition des attentes d'autrui, pourrait être, en théorie, une motivation importante. Pour l'école b, où cinq facteurs se sont produits, au moins une question qui visait à mesurer uniquement l'*anti-ought-to self* figurait dans quatre des cinq facteurs. Curieusement, un facteur était composé des questions visant l'*anti-ought-to self* et l'*ought-to L2 self*, ce qui est difficile à expliquer. Pour trois des cinq questions concernant l'*anti-ought-to self*, il s'agissait d'une proposition principale et d'une proposition subordonnée, ce qui aurait pu rendre ces questions plus ambiguës ou complexes. Pour ces questions, la première proposition, la proposition principale, fait penser à une autre sorte de motivation. Pour pouvoir mieux enquêter sur ces questions à l'avenir, il sera utile d'essayer de les transformer en des questions plus précises, de voire les formuler en une seule proposition.

En ce qui concerne le *L2MSS* comme outil pour explorer les profils de motivations des élèves en Alberta, tous les facteurs produits par des analyses factorielles exploratoires ont produit des fiabilités soit acceptables soit très acceptables. Ainsi les questions mises à l'échelle de Likert venant du *L2MSS* semblent réussir largement à quantifier les aspects de motivation ciblés. En comparaison avec les regroupements théoriques des questions, ceux qui ont été observés dans cette étude ont généré des fiabilités similaires, étant parfois légèrement plus élevées ou parfois légèrement plus basses. Ces résultats appuient l'applicabilité du *L2MSS* dans des contextes où l'anglais n'est pas la langue seconde étudiée, et où l'anglais est en effet la L1 des apprenants d'une L2.

4.5 CONCLUSION

Nous sommes bien conscients du fait que cette étude n'implique qu'un petit nombre d'élèves albertains, et qu'il sera avantageux d'effectuer des études ayant de plus grands échantillons à l'avenir. Cela dit, les résultats de cette étude semblent encourager l'usage du *L2MSS* comme outil dans des contextes où la L2 étudiée n'est pas l'anglais. Les profils de motivation théoriques ont bien coïncidé avec les profils de motivation observés chez les élèves participants albertains et ce type de questionnaire se présente comme un outil utile dans l'objectif de dévoiler les profils de motivation existant dans ce contexte. Cela dit, plusieurs questions venant du *L2MSS* et des théories sur l'*anti-ought-to self* n'ont pas réussi à renvoyer systématiquement aux aspects de motivation ciblés et il faut des modifications à faire pour s'assurer que le *L2MSS* n'ignore pas tous les aspects influant la motivation dans les cours de langue de la province.

Quant aux élèves qui n'étudient pas le français, leurs profils de motivations auto-déclarés signalaient l'existence d'un désintérêt général envers l'apprentissage du français. Surtout en comparaison avec les élèves qui suivaient un cours de français au moment de cette étude, les élèves qui n'en suivaient pas avaient des niveaux significativement plus bas des trois sortes de motivation examinées. Ils n'envisageaient aucune raison propre à eux-mêmes pour apprendre le français ; les personnes autour d'eux ne leur en offraient pas non plus, et ils ne se sentaient pas ni le besoin ni le désir de s'opposer à la prédominance monolingue de l'anglais existant en Alberta. Même si la grande majorité de ces élèves avaient étudié le français dans le cadre du FLS à un moment donné, ils avaient aussi arrêté de le faire avant de commencer l'école secondaire, ce qui suit fidèlement les tendances dans les taux d'inscriptions aux cours de FLS en Alberta. L'*ideal L2 self* semble être l'aspect le plus important dans la compréhension de ce désintérêt. Pour les deux années, la 9^e et la 12^e, les élèves qui n'étudiaient pas le français possédaient des niveaux

très bas de l'*idéal L2 self*. Vu que les élèves de la 9^e année avaient déjà des profils de motivation signalant un grand désintérêt envers l'apprentissage du français, il est possible que la majorité des jeunes Albertains arrivent déjà à l'école secondaire avec le désir d'éviter le français, même si les inscriptions aux cours de FLS signalent que le taux de participation ne chute qu'après la 9^e année. Face au manque regrettable de participants de la 9^e année dans le cadre du FLS, cette étude ne peut pas malheureusement déterminer si c'est le cas aussi chez les élèves de la 9^e dans le FLS. Si c'est le cas pour eux, ce serait un facteur important dans l'explication de la chute observée dans les inscriptions aux cours de FLS après la 9^e année. Une étude longitudinale, incluant de plus jeunes élèves, serait intéressante pour explorer si ce désintérêt se manifeste avant, ou s'il apparaît lors du vieillissement et du temps dans les cours de FLS. Si ce désintérêt apparaît déjà à l'école primaire, cela peut affecter les inscriptions au français plus tard à l'école secondaire, et peut entraîner une révision des approches employées à ce niveau.

La langue maternelle était un facteur important dans cette étude. Les élèves dont la L1 était l'anglais, la langue dominante en Alberta, avaient tendance à faire partie du groupe participant au cadre d'immersion ou du groupe qui n'étudiaient pas le français, alors que les élèves dont la L1 n'était pas l'anglais avaient tendance à participer aux cours de FLS. La L1 peut constituer une caractéristique importante dans ces trois groupes d'élèves, surtout étant donné que l'anglais représente la L1 de plus de trois tiers de la population albertaine. Si les locuteurs natifs de l'anglais ont tendance à participer soit aux cours de FLA soit à aucun cours de français, l'implication plus tôt des jeunes anglophones dans les cours de français peuvent être une étape importante dans l'objectif d'encourager la participation dans les cours de français, surtout vu que les participants de cette étude qui suivaient un cours d'immersion avaient commencé à le faire

très tôt dans leur scolarité, en maternelle ou en 1^{ère} année, et que le FLS ne commence normalement qu'en 4^e année en Alberta.

Pour les participants de français, qu'ils participaient au FLS ou au FLA, le taux de traductions fautives due aux influences des faux cognats était considérable, ce qui suggère que les cognats affectent bel et bien les élèves en Alberta à l'école secondaire. Il semble que les unités et/ou les discussions informelles mentionnées par les enseignants ne réussissent pas à aider les élèves avec ce piège linguistique et que d'autres approches pédagogiques puissent être nécessaires. Cela dit, ce taux de traductions fautives n'était pas influé par le nombre d'heures ou d'années passées à étudié la L2, contrairement à certaines études qui ont observé un lien entre le niveau de maîtrise d'une L2 et la diminution des effets de facilitation de cognats (par exemple, Bultena, Dijkstra & van Hell, 2014). Notre étude s'est alignée à d'autres études qui ont observé que l'interférence provoquée par la L1 se produit uniformément, quel que soit le niveau de la L2 en question (par exemple, Janke et Kolokonte, 2015). Dans cette étude, ni l'année ni le programme n'étaient un indicateur relatif de la capacité d'un élève de déchiffrer les faux cognats, ce qui peut avoir des conséquences pour la pédagogie, étant donné les différentes caractéristiques entre la 9^e année et la 12^e année, ainsi qu'entre le FLS et le FLA. Même la connaissance métalinguistique explicite du concept des faux cognats n'a pas joué un rôle significatif dans les capacités des élèves à les traduire, ce qui contredit des observations d'autres études (par exemple, Carlo, Snow, August et White, 2011). En revanche, la motivation s'est avérée être significative en ce qui concerne le niveau de correction dans les traductions chez les participants. Plus précisément, l'*ideal L2 self* du *L2MSS* apparaît avoir joué un rôle important dans la capacité des participants de traduire correctement les faux cognats. Ces résultats indiquent que l'*ideal L2 self* est un aspect primordial dans l'apprentissage et la maîtrise d'une L2, où les élèves

apprenaient à l'école secondaire une langue autre que l'anglais, dans une société principalement anglophone.

Les résultats de cette étude suggèrent que la motivation est un facteur important dans la capacité de déchiffrer le piège de faux cognats. Cela dit, ces résultats laissent aussi entendre qu'il ne suffit pas simplement d'être motivé ; il faut avoir un certain type de motivation, celui de l'*ideal L2 self* pour mieux comprendre et déchiffrer les faux cognats, un obstacle linguistique qui peut finalement nuire au progrès d'un apprenant intermédiaire d'une L2. D'autres études, dans d'autres contextes pédagogiques, seront nécessaires pour vérifier l'existence de ce rapport, mais il se peut que la capacité de reconnaître et ensuite traduire les cognats soit un indicateur du niveau de motivation chez les apprenants intermédiaires, comme les élèves du secondaire dans cette étude. Scruter la reconnaissance de faux cognats pourrait dégager des obstacles potentiels dans l'apprentissage d'une L2 pour l'apprenant en question, et pourrait donc se révéler être un indicateur utile dans le répertoire pédagogique.

Un tel indicateur pourrait aider les enseignants à mieux encourager leurs élèves à continuer à participer à l'apprentissage du français, une langue qui peut offrir aux élèves des possibilités et des avantages cognitifs et économiques après la fin de leur scolarité, que ce soit dans les contextes albertains, canadiens et internationaux. En Alberta, où le taux de participation à l'apprentissage du français à l'école secondaire laisse beaucoup à désirer, on voit une participation beaucoup plus élevée à l'école primaire, surtout dans le programme du FLS. D'autres études seront ainsi nécessaires pour explorer les raisons pour lesquelles les élèves venant de l'école primaire s'intéressent à participer à l'apprentissage du français, langue officielle canadienne, plus tard à l'école secondaire, ainsi que les raisons pour lesquelles les élèves venant de l'école primaire ne s'y intéressent pas.

Références

- Alberta Education. (2004). *French as a second language: Nine-year program of studies (Grade 4 to Grade 12)*. Edmonton: Crown in Right of Alberta, as represented by the Minister of Education. (consulté le 5 février 2019)
https://education.alberta.ca/media/160306/nine_year.pdf
- Alberta Education. (2007). *French as a second language: Three-year program of studies (Grade 10 to Grade 12)*. Edmonton: Crown in Right of Alberta, as represented by the Minister of Education. (consulté le 5 février 2019)
<https://education.alberta.ca/media/160336/threey.pdf>
- Alberta Education. (2014). *Handbook for French immersion administrators*. Edmonton: Crown in Right of Alberta, as represented by the Minister of Education. (consulté le 5 février 2019) <https://education.alberta.ca/media/3115178/frimmhandbook.pdf>
- Alberta Education. (2018a). *Le français langue seconde – cours FSL*. (consulté le 30 janvier 2018) <https://education.alberta.ca/éducation-en-français-en-alberta/français-langue-seconde/everyone/le-français-langue-seconde-cours-fsl/>
- Alberta Education. (2018b). *Aperçu : L'éducation en français en Alberta*. (consulté le 30 janvier 2018) <https://education.alberta.ca/éducation-en-français-en-alberta/aperçu/everyone/éducation-française/>
- Alberta Education. (2018c). *Population d'élèves : Le système de l'Alberta de population étudiante par niveau et par autorité scolaires*. (consulté le 30 janvier 2018)
<https://education.alberta.ca/alberta-education-fr/population-délèves/everyone/population-délèves/>
- Alberta Education. (2019). *Topic Search: Curriculum*. (consulté le 30 mai 2019)
<https://education.alberta.ca/topic-search>
- Alphonso, C. (2018). *Federal government commits funds to address shortage of French immersion teachers*. The Globe and Mail, p. A8. (consulté le 31 juillet 2018)
<https://www.theglobeandmail.com/>
- Boo, Z., Dörnyei Z., & Ryan S. (2015). L2 Motivation Research 2005-2014: Understanding a Publication Surge and a Changing Landscape. *System*, 55, 145-157. doi: 10.1016/j.system.2015.10.006
- Brenders, P., van Hell, J. G., & Dijkstra, T. (2011). Word recognition in child second language learners: Evidence from cognates and false friends. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109, 383-396.
- Bultena, S., Dijkstra, T., & van Hell, J. G. (2014). Cognate Effects in Sentence Context Depend on Word Class, L2 Proficiency, and Task. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 67(6), 1214-1241. doi: 10.1080/17470218.2013.853090.

- Bureau du commissaire aux langues du Nunavut. (2018). *Loi sur les langues officielles*. (consulté le 30 mai, 2019)
<http://langcom.nu.ca/sites/langcom.nu.ca/files/OLA%20June%202018%20-%20FR.pdf>
- Callender, J. C. (1979). An Empirical Comparison of Coefficient Alpha, Guttman's Lambda-2, and MSPLIT Maximized Split-Half Reliability Estimates. *J. Educational Measurement*, 16(2), 89-99.
- Canadian Parents for French. (2016a). *French Second Language Enrolment Statistics 2011-12 to 2015-16*. (consulté le 30 janvier 2018) <https://cpf.ca/en/files/Enrolement-Stats.pdf>
- Canadian Parents for French. (2016b). *French Second Language Enrolment Statistics 2011-12 to 2015-16 - Infograph*. (consulté le 30 janvier 2018) <https://cpf.ca/en/files/Canada-Map.pdf>
- Canadian Parents for French. (2017). *Enrolment Trends*. (consulté le 30 janvier 2018)
<https://cpf.ca/en/research-advocacy/research/enrolmenttrends/>
- Casaponsa, A., Antón, E., Pérez, A., & Duñabeitia, J. A. (2015). Foreign Language Comprehension Achievement: Insights from the Cognate Facilitation Effect. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00588
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most from your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Csizér, K., & Kormos, J. (2008). Modelling the Role of Inter-Cultural Contact in the Motivation of Learning English as a Foreign Language. *Applied Linguistics*, 30(2), 166-185. doi: 10.1093/applin/amn025
- Csizér, K., & Lukács, G. (2010). The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System*, 38, 1-13.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J., & Danesi, M. (1990). *Heritage Languages: The development and denial of Canada's linguistic resources*. Montréal: La maîtresse d'école inc.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009a). The L2 Motivational Self System. Dans Z. Dörnyei & E. Ushioda (Éditeurs), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2009b). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.

- Dörnyei, Z. (2019). *Motivation questionnaires*. (consulté le 21 janvier 2019)
<https://www.zoltandornyei.co.uk/motivation-questionnaires>
- Dörnyei, Z., & Al-Hoorie, A. H. (2017). The Motivational Foundation of Learning Languages Other Than Global English: Theoretical Issues and Research Directions. *The Modern Language Journal*, 101(3), 455-468.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2005). Language Learners' Motivational Profiles and their Motivated Learning Behavior. *Language Learning*, 55(4), 613-659.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in SLA research? Dans A. Mackey & S. Gass (Rédacteurs), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 74-94). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Dressler, C., Carlo, M. S., Snow, C. E., August, D., & White, C. E. (2011). Spanish-speaking students' use of cognate knowledge to infer the meaning of English words. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(2), 243-255. doi: 10.1017/S1366728910000519
- Drolet, M. (1996). Évaluer les effets d'une intervention : Une triangulation de méthodes et ses questions pour le travail social. *Canadian Social Work Review/Revue canadienne de service social*, 13(2), 171-185.
- Enhancing Second Language Learning Project. (2003). *Enhancing Second Language Learning in Alberta: Report*. Edmonton: The Crown in Right of Alberta.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325-340. doi: 10.1080/00437956.1959.11659702
- Field, A. P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without Diglossia ; Diglossia with and without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(1), 29-38.
- Fitzpatrick, M. (2017, 30 novembre). 'We're doing the best we can': French immersion teacher shortage in Canada a chronic and stressful problem. *CBC*. (consulté le 31 juillet 2018)
<https://www.cbc.ca/>
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational Variables in Second Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gouvernement du Québec. (2017). *Progression of Learning in Secondary School*. (consulté le 4 février 2018)
http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_langues/englishLanguageArt/index_en.asp

- Gouvernement du Québec. (2018). *Portail Québec – Services Québec : Politique linguistique*. (consulté le 4 août 2018)
<http://www.gouv.qc.ca/FR/PolitiquesConditionsUtilisation/Pages/PolitiqueLinguistique.aspx>
- Government of Alberta. (2019). *Why choose Alberta?* (consulté le 25 avril 2019)
<https://www.alberta.ca/why-choose-alberta.aspx>
- Government of Nunavut. (2016). *Éducation en français*. (consulté le 4 février 2018)
<https://www.gov.nu.ca/education/information/education-en-francais>
- Government of Prince Edward Island. (2016). *Core French Curriculum*. (consulté le 4 février 2018) <https://www.princeedwardisland.ca/en/information/education-early-learning-and-culture/core-french-curriculum>
- Government of Yukon. (2017). *French Programs*. (consulté le 4 février 2018)
http://www.education.gov.yk.ca/french.html#French_Second_Language
- Guttman, L. (1945). A basis for analyzing test-retest reliability. *Psychometrika*, 10(4), 255–282.
- Herzlich, R. (1978). L'Attitude et la Motivation des élèves Israéliens dans l'Apprentissage du Français, Seconde Langue Etrangère. *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l'Education*, 24(4), 467-481.
- Huculak, H. J., Kastelan-Sikora, K. M., & Bilash, O. (2008). Alberta's Changing Times: Perspectives on the Second Language Initiative. *Notos*, 8(2), 4-11.
- Janke, V., & Kolokonte, M. (2015). False Cognates: The Effect of Mismatch in Morphological Complexity on a Backward Lexical Translation Task. *Second Language Research*, 31(2), 137-156. doi: 10.1177/0267658314545836
- Kanat-Mutluoglu, A. (2016). The Influence of Ideal L2 self, Academic Self-Concept and Intercultural Communicative Competence on Willingness to Communicate in a Foreign Language. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 27-46.
- Kaur, S. (2017). Word Naming in Bodo-Assamese Bilinguals: The Role of Semantic Context, Cognate Status, Second Language Age of Acquisition and Proficiency. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(5), 1167-1186.
- Kazantseva, E. A., Valiakhmetova, E. K., Minisheva, L. V., Anokhina, S. Z., & Latypova, E. M. (2016). A Survey-Based Study of Motivation and Attitude to Learning a Second Language at Ufa State University of Economics and Service. *Global Media Journal*, Special Issue S2, 1-9.
- Kim, T.-Y., & Kim, Y.-K. (2014). A structural model for perceptual learning styles, the ideal L2 self, motivated behavior, and English proficiency. *System*, 46, 14-27. doi: 10.1016/j.system.2014.07.007

- Kissau, S. (2005). The Depreciated Status of FSL Instruction in Canada. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (44), 1-21.
- Kissau, S. (2006). Gender Differences in Second Language Motivation: An Investigation of Micro and Macro Level Influences. *The Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 9(1), 73-96.
- Kissau, S., Adams, M. J., & Algozzine, B. (2015). Middle school foreign language instruction: A missed opportunity? *Foreign Language Annals*, 48(2), 284-303. doi: 10.1111/flan.12133
- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behavior. *Language Learning*, 58(2), 327-355.
- Lamb, M. (2007). The Impact of School on EFL Learning Motivation: An Indonesian Case Study. *TESOL Quarterly*, 41(4), 757-780.
- Lamb, M. (2012). A Self System Perspective on Young Adolescents' Motivation to Learn English in Urban and Rural Settings. *Language Learning*, 62(4), 997-1023. doi: 10.1111/j.1467-9922.2012.00719.x
- Lee, V. (2018). School boards scramble to find French teachers amid surging demand. *CTV News*. (consulté le 31 juillet 2018) <https://www.ctvnews.ca/>
- Lui, Y., & Thompson, A. S. (2018). Language learning motivation in China: An exploration of the L2MSS and psychological reactance. *System*, 72, 37-48. doi: 10.1016/j.system.2017.09.025.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample Size in Factor Analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99.
- Mady, C. (2007). Les Elèves Allophones dans les Programmes de Français Seconde Langue Officielle : Revue de la Littérature. *Canadian Modern Language Review*, 63(5), 761-800.
- Mady, C., & Seiling, A. (2017). The Coupling of Second Language Learning Motivation and Achievement According to Gender. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(12), 1149-1159. doi: 10.17507/tpls.0712.01
- Massey, D. A. (1994). Why Choose French? Secondary School Students' Accounts of their Decision to Leave or Enrol in the Ontario regular FSL Programme. *Canadian Modern Language Review*, 50(4), 714-735.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. (2019). *Rahmenpläne für das Fach Französisch*. (consulté le 25 avril 2019) <https://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-an-allgemeinbildenden-schulen/franzoesisch/>

- Moskovsky, C., Racheva, S., Assulaimani, T., & Harkins, J. (2016). The L2 Motivational Self System and L2 Achievement: A Study of Saudi EFL Learners. *The Modern Language Journal*, 100(3), 641-654. doi: 10.1111/modl.12340
- Oakes, L. (2013). Foreign language learning in a 'monoglot culture': Motivational variables among students of French and Spanish at an English university. *System*, 41, 178–191.
- Ontario Ministry of Education. (2018a). *French as a Second Language*. (consulté le 4 février 2018) <http://www.edu.gov.on.ca/eng/amenagement/FLS.html>
- Preacher, K. J., MacCallum, R. C. (2002). Exploratory Factor Analysis in Behavior Genetics Research: Factor Recovery with Small Sample Sizes. *Behavior Genetics*, 32(2), 153-161.
- Province of British Columbia. (2017). *BC's New Curriculum: Core French*. (consulté le 4 février 2018) <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/core-french/introduction>
- Radio-Canada. (2019, 13 mai). Ottawa veut s'attaquer à la pénurie d'enseignants francophones en milieu minoritaire. *Radio-Canada*. (consulté le 13 mai) <https://ici.radio-canada.ca/>
- Roy, S. (2008). French Immersion Studies: From Second-Language Acquisition (SLA) to Social Issues. *Alberta Journal of Educational Research*, 4(54), 396-406.
- Safdari, S. (2017). Validation of a Tailored L2 Motivational Self System Questionnaire through Confirmatory Factor Analysis. *International Online Journal of Education and Teaching*, 4(2), 174-183.
- Saindon, J., Landry, R., & Boutouchent, F. (2011). Anglophones Majoritaires et Français Langue Seconde au Canada : Effets complémentaires de la Scolarisation et de l'Environnement Social. *The Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14(1), 106-140.
- Sijtsma, K. (2009). On the Use, the Misuse, and the very limited Usefulness of Cronbach's Alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-120. doi: 10.1007/s11336-008-9101-0.
- Statistique Canada. (2017). *Recensement en bref : Un nouveau sommet pour le bilinguisme français-anglais*. (consulté le 31 juillet 2018) <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016009/98-200-x2016009-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2018). *Profil de recensement, Recensement de 2016*. (consulté le 31 juillet 2018) <http://www.statcan.gc.ca/fra/debut>
- Statistique Canada. (2019). *English-French bilingualism reaches new heights*. (consulté le 30 mai 2019) <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016009/98-200-x2016009-eng.cfm>
- Thompson, A. S. (2017). Language Learning Motivation in the United States: An Examination of Language Choice and Multilingualism. *The Modern Language Journal*, 101(3), 483-500. doi: 10.1111/modl.12409.

- Thompson, A. S. & Vásquez, C. (2015). Exploring Motivational Profiles Through Language Learning Narratives. *The Modern Language Journal*, 99(1), 158-174. doi: 10.1111/modl.12187.
- Tremblay, P., & Gardner, R. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language Journal*, 79(4), 505-518. doi:10.2307/330002.
- Watkins, M. W. (2018). Exploring Factor Analysis: A Guide to Best Practice. *Journal of Black Psychology*, 44(3), 219-246. doi: 10.1177/0095798418771807.
- Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A Beginner's Guide to Factor Analysis: Focusing on Exploratory Factor Analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2), 79-94. doi: 10.20982/tqmp.09.2.p079.

Annexe 1 : Written Questionnaire (Students)



Étudier le français : Pourquoi pas ? Motivation et participation aux cours de français langue seconde à l'école secondaire en Alberta
(*Study French: Why not ? Motivation and participation in high school French as a Second Language courses in Alberta*)

If you are unsure of how to respond, or do not wish to respond to a question(s), please skip said question(s) and continue.

Depending on the question, please either circle a response or write your own response.

Thank you for participating in this study!

1. Are you in:
Grade 9 Grade 10 Grade 11 Grade 12
2. Are you:
Male Female Other
3. Is English your first language?
Yes No
 - a. If no, what is your first language?
4. What is your family heritage?
5. Did your ancestors (parents, grandparents, etc.) have a first language that was different from yours?
Yes No
 - a. If yes, which language(s), and what is their relation to you? (parents, grandparents, etc.)
6. Is learning French in school mandatory in Alberta at any grade?
Yes No Not Sure
7. Have you discussed taking French in high school with: (please circle all answers that apply)
Parents/Guardians Other Relatives Friends Teachers Other (please specify)
 - a. If any circled, what were some of main topics, themes, questions and/or concerns discussed?
8. Do you currently have any interest in taking a course about French?
Yes No
 - a. If yes, which course(s) or level(s)? (Immersion, French 10, etc.)

9. Please indicate how much you agree with the following statements by circling the appropriate number.

Strongly Disagree	Disagree	Neither Agree nor Disagree	Agree	Strongly Agree
1	2	3	4	5

My parents believe that I must study French to be an educated person.	1	2	3	4	5
I want to study French, despite others telling me to give up or to do something else with my time.	1	2	3	4	5
Studying French is important to me because other people will respect me more if I have knowledge of French.	1	2	3	4	5
I can imagine myself living abroad and having a discussion in French.	1	2	3	4	5
I study French because close friends of mine think it is important.	1	2	3	4	5
I want to prove others wrong by becoming good at French.	1	2	3	4	5
The things I want to do in the future require me to speak French.	1	2	3	4	5
I want to study French because it is a challenge.	1	2	3	4	5
I can imagine a situation where I am speaking French with foreigners.	1	2	3	4	5
If I fail to learn French, I'll be letting other people down.	1	2	3	4	5
I can imagine myself participating in a debate in French.	1	2	3	4	5
I want to study French even though most of my friends and family members don't value foreign language learning.	1	2	3	4	5
I can imagine myself as someone who is able to speak French.	1	2	3	4	5
It will have a negative impact on my life if I don't learn French.	1	2	3	4	5
I would like to reach a high proficiency in French, despite others telling me that it will be difficult or impossible.	1	2	3	4	5

10. Have you taken a French course in the past?

Yes No

a. If yes, in which grade(s), and which type(s)?
(Immersion, French 8, etc.)

Annexe 2 : Written Questionnaire (Teachers)



Étudier le français : Pourquoi pas ? Motivation et participation aux cours de français langue seconde à l'école secondaire en Alberta
(*Study French: Why not ? Motivation and participation in high school French as a Second Language courses in Alberta*)

If you are unsure of how to respond, or do not wish to respond to a question(s), please skip said question(s) and continue.

Depending on the question, please either circle a response or write your own response.

Thank you for participating in this study!

1. Have you taught French immersion for: (please circle all that apply)
Grade 9 Grade 10 Grade 11 Grade 12
 - a. If any circled, for how many years have you taught French immersion, and for which grade(s) outside the ones already circled?

2. Have you taught French as a Second Language (FSL) for: (please circle all that apply)
Grade 9 Grade 10 Grade 11 Grade 12
 - a. If any circled, for how many years have you taught FSL, and for which grade(s) outside the ones already circled?

3. Are you:
Male Female Other

4. Is English your first language?
Yes No
 - a. If no, what is your first language?

5. Have you ever had conversations with students' parents about their options concerning FSL?
Yes No
 - a. If yes, how frequently does this occur, in general? (daily, monthly, a certain time of year, etc.?)

 - b. If yes, what are some of the common topics, concerns and/or questions in these conversations?

 - c. If yes, who typically initiates these conversations?
The students' parents I do Other (please specify)

- d. If yes, what grade are students typically in when these conversations occur?
(please circle all that apply)
Grade 9 Grade 10 Grade 11 Other (please specify)
6. Have you ever had conversations with students about their options concerning FSL?
Yes No
- a. If yes, how frequently does this occur, in general? (daily, monthly, a certain time of year, etc.?)
- b. If yes, what are some of the common topics, concerns and/or questions in these conversations?
- c. If yes, who typically initiates these conversations?
The students I do Other (please specify)
- d. If yes, what grade are students typically in when these conversations occur?
(please circle all that apply)
Grade 9 Grade 10 Grade 11 Other (please specify)
7. Do the terms 'faux amis' or 'false friends' come up during your FSL classes?
Yes No
- a. If yes, how frequently?
- b. If yes, in what context(s) do these terms typically come up?
(please circle all that apply)
Come up naturally during lesson(s) Planned for lesson(s) Other (please specify)
8. Is learning French in school mandatory in Alberta at any grade?
Yes No Not Sure

Thank you very much for your participation! Merci beaucoup !

Annexe 3 : Alternate Written Questionnaire (Students)



Étudier le français : Pourquoi pas ? Motivation et participation aux cours de français langue seconde à l'école secondaire en Alberta
(*Study French: Why not ? Motivation and participation in high school French as a Second Language courses in Alberta*)

If you are unsure of how to respond, or do not wish to respond to a question(s), please skip said question(s) and continue.

Depending on the question, please either circle a response or write your own response.

Thank you very much for your time!

2. Are you in:
Grade 9 Grade 10 Grade 11 Grade 12
3. Are you:
Male Female Other
4. Is English your first language?
Yes No
 - a. If no, what is your first language?
5. What is your family heritage?
6. Did your ancestors (parents, grandparents, etc.) have a first language that was different from yours?
Yes No
 - a. If yes, which language(s), and what is their relation to you? (parents, grandparents, etc.)
7. Is learning English in school mandatory in Alberta at any grade?
Yes No Not Sure
8. Have you discussed taking English in high school with: (please circle all answers that apply)
Parents/Guardians Other Relatives Friends Teachers Other (please specify)
 - a. If any circled, what were some of main topics, themes, questions and/or concerns discussed?
9. Do you currently have any interest in taking a course about English?
Yes No
 - a. If yes, which course(s) or level(s)? (English 10, etc.)

