

Perceptions du Français par des Élèves du Secondaire à Lethbridge en Alberta

Steven A. Gillis

University of Lethbridge

Remarque de l'Auteur

L'auteur aimerait remercier Holy Spirit Roman Catholic Separate Regional Division No.4, Catholic Central High School et ses élèves de leur participation et de leurs réponses au questionnaire sur lequel cette étude se concentre. L'auteur aimerait aussi faire des remerciements à Dr. Alain Takam, qui a beaucoup aidé comme guide de cette étude. Enfin, l'auteur aimerait remercier sa famille aussi bien que tous ceux qui l'ont motivé à étudier la langue française.

steven.gillis@uleth.ca

Résumé

En Alberta, les inscriptions aux cours de français langue seconde (FLS) dans les écoles secondaires révèlent, en général, qu'il y a peu d'intérêt parmi les élèves à apprendre le français. Bien qu'une grande portion des élèves du secondaire aient vécu des expériences avec la langue française durant leur temps à l'école primaire, la majorité de ces élèves ne continuent pas à étudier le FLS. À travers un questionnaire, cette étude a examiné non seulement les influences scolaires sur ce faible intérêt, mais aussi celles qui ont lieu en dehors de l'école. Le questionnaire a été rempli par 74 élèves d'une école secondaire à Lethbridge en Alberta. Les résultats montrent que le sud de la province ne déroge pas à cette tendance générale : la baisse quasi-systématique des inscriptions au FLS. Peu d'élèves du secondaire dans cette étude possédaient une motivation intégrative et/ou instrumentale considérable, toute chose qui permet un apprentissage efficace d'une langue seconde. Les participants s'intéressaient peu à suivre les cours de FLS. Les données suggèrent aussi l'importance des rencontres culturelles avec la francophonie, ce qui pourrait inciter les élèves à se décider à étudier la langue française dans leurs écoles. Vu que le pourcentage des élèves qui s'intéressaient encore à étudier le français après avoir suivi des cours de FLS, il semble que le FLS soit un autre motif pour les inscriptions diminuant de la 1^e année à la 12^e année. Là, l'importance des expériences culturelles s'est révélée à nouveau.

Mots clés : français langue seconde (FLS), motivation des élèves du secondaire, Lethbridge, Alberta

Abstract

In Alberta, the enrollment rates in high school French as a Second Language (FSL) courses show that, in general, there is minimal interest amongst students to learn French. Although a large portion of high school students have had experiences with the language during their primary education, the majority of these students are not continuing to study French through FSL. Using a questionnaire, this study examined not only influences found in schools effecting this low level of interest, but also influences found outside of the school environment. The questionnaire was filled out by 74 students from a Lethbridge, Alberta high school. The results show that Southern Alberta has not escaped the general, and almost systematic decline in FSL enrollments. A small number of the surveyed high school students had a significant level of integrative and/or instrumental motivation, both of which have been found to be important in the learning of a second language. Participants were not very interested in taking FSL courses. The data also suggests the importance of students' encounters with French culture in encouraging them to study the language in school. The percentage of students who had taken at least one FSL course and who were still interested in learning French shows that the FSL program is also playing a role in the lowering trend of enrollment from grade 1 to grade 12. Here again, cultural encounters turned out to be of importance.

Keywords: French as a Second Language (FSL), high school student motivation, Lethbridge, Alberta

Sommaire

| | |
|----------------------------|----|
| Résumé | 2 |
| Revue de littérature | 5 |
| Méthodologie | 9 |
| Résultats | 11 |
| Discussion..... | 21 |
| Conclusion..... | 30 |
| Références | 31 |
| Annexe..... | 38 |

Perceptions du français par des élèves du secondaire à Lethbridge en Alberta

Cette étude vise à mieux comprendre les perceptions, les expériences et les rapports à la langue française qu'ont les élèves des écoles secondaires dans la partie plutôt anglophone du Canada. Cette étude, réalisée à travers un questionnaire donné à des élèves du secondaire à Lethbridge, examine les influences sociales et les influences scolaires sur le français, telles que perçues par les élèves en Alberta, au Canada.

Selon les chiffres publiés par Education Alberta, de l'école maternelle jusqu'à la classe de 12^e année, 145.099 élèves inscrits aux écoles publiques, privées et séparées ont suivi des cours de français langue seconde (FLS) pendant l'année scolaire 2011-2012. Cela constitue 24,6 % du total des élèves à ces trois genres d'école en Alberta, ce qui n'est guère mauvais étant donné que le français n'y est qu'une matière facultative parmi plusieurs autres (Alberta Education, b, n.d.). Cependant ce pourcentage ne donne qu'une représentation superficielle et incomplète de la réalité. Si l'on compare les classes l'une à l'autre, une tendance différente apparaît. La grande majorité des élèves dans ces cours de FLS étaient en classes de 4^e année à 6^e année. Parmi les classes les plus avancées, de la 10^e année à la 12^e année, 11.950 élèves ont suivi des cours de FLS durant l'année 2011-2012. C'est-à-dire, que 8,2 % du total des élèves qui étudiaient le FLS en Alberta suivaient ces cours dans une école secondaire publique, privée ou séparée. Une comparaison de cette somme au nombre d'élèves dans les écoles secondaires publiques, privées et séparées en Alberta révèle que 7,6 % de cette population a décidé d'apprendre le français. Les chiffres les plus récents publiés par Education Alberta, de toutes les années scolaires entre 2008 et 2012, montrent des tendances pareilles (Alberta Education, a, n.d.). Il est donc clair que seulement un petit nombre d'élèves étudient le français pendant la totalité de leurs études en

Alberta. Cela signifie aussi que peu d'élèves se décident à suivre les cours les plus avancés du FLS.

Cette étude, qui ambitionne d'examiner cette tendance, cherche à répondre aux questions suivantes : Pourquoi est-ce que la plupart des élèves ne continuent pas à étudier le français dans les écoles secondaires en Alberta ? Est-ce que cette situation résulte simplement des politiques linguistiques de l'Alberta et du Canada anglophone ? Est-ce qu'il y a une raison précise qui amène un changement d'intérêt durant leur scolarité ? Dans ce cas, il se peut qu'une amélioration de stratégie pédagogique puisse aider.

Revue de littérature

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères à l'école, les écrits de Gardner (1959, 1972) exposent l'importance des motivations et des attitudes individuelles d'un(e) élève vers non seulement la langue enseignée, mais aussi vers son environnement scolaire et vers la société linguistique de cette langue. La motivation n'est pas bien sûr la seule influence sur (la qualité de) l'apprentissage à l'école (Mega, Ronconi, & De Beni, 2014), mais cela est considéré comme l'un des éléments les plus importants à la formation en langue seconde (Dörnyei & Csizér, 1998 ; Mady, 2007 ; Kissau 2015). Grâce à un intérêt plus élevé que celui d'autres élèves, on voit des différences de performances et de durée de réflexion pour trouver les bonnes réponses chez un(e) élève motivé(e) (Gardner & MacIntyre, 1991). Ce contraste existe hors des forces d'aptitude individuelle (Gardner, Lalonde, & Moorcroft, 1985). En examinant l'usage de tests d'aptitude pour permettre aux élèves « corrects » d'apprendre le français à l'école en Israël, Herzlich (1978) trouve « que la motivation et l'attitude personnelle à l'égard du français et de la culture française jouent un rôle important chez un grand nombre d'élèves israéliens », déclarant

que « [l]a décision... de se baser uniquement sur les résultats des tests d'aptitude nous semble arbitraire » (p. 467, 480).

Gardner (1959) distingue deux aspects, ou orientations, de la motivation d'un(e) apprenant(e) d'une langue étrangère : l'aspect intégratif et l'aspect instrumental. Le premier porte sur l'importance accordée par l'apprenant(e) à sa participation et son association à la communauté linguistique de cette langue spécifique, tandis que le dernier est lié à la concentration d'un(e) apprenant(e) sur les outils potentiels associés à une faculté d'employer cette nouvelle langue. L'étude précise que l'aspect intégratif, en général, favorise un meilleur apprentissage positif des élèves en cours de langue seconde. Plus tard, pendant une autre étude du même auteur, l'ajout d'une récompense (motivation instrumentale) a mieux incité les élèves à mieux faire leurs études (Gardner & MacIntyre, 1991). Saindon, Landry, & Boutouchent (2011) jugent que des expériences à l'école ont « un effet considérable sur le développement des compétences langagières et [que] l'environnement social exerce un effet complémentaire ». Les participants à cette étude s'intéressaient plus à apprendre le français après avoir fait des expériences avec la société francophone. De tels élèves ont plus recouru aux ressources pour mieux développer leur connaissance linguistique et culturelle. Leurs interactions avec la communauté francophone, en créant de la motivation intégrative, les ont stimulés.

Bien qu'il soit difficile d'identifier quel(s) aspect(s) a/ont plus d'influence, il est clair que la motivation a des effets considérables sur l'apprentissage du français chez des élèves. Sans s'intéresser à l'étudier, il est probable que les élèves ne suivraient pas de cours facultatif, ce qui est le cas pour le FLS en Alberta. L'étude de Massey (1994) en Ontario note la valeur de la motivation chez les élèves du secondaire, où leur décision de continuer à étudier le français a été prise selon leur niveau (atteint) de compétence communicative. Ce niveau de compétence leur

avait donné soit de la motivation soit de l'indifférence concernant le français. Les participants ont aussi indiqué des réflexions sur « le rôle du français dans leur vie », montrant l'influence pragmatique sur leur décision. En évaluant le CECR en Ontario, Faez (2011) décrit le lien général trouvé entre ce cadre d'enseignement et l'augmentation de la motivation chez les élèves du primaire et du secondaire. Cette relation résultait de la concentration sur tout ce que les élèves arrivaient à faire, et non pas sur ce qu'il leur fallait faire. Ces élèves ont mieux compris leurs propres capacités linguistiques, ce qui est lié à un désir élevé d'étudier d'une façon autonome.

Bien sûr, les motivations d'un(e) élève peuvent être influées par la réalité sociétale autour de lui/d'elle. Par exemple, la dominance de l'anglais comme langue véhiculaire au monde et notamment au Canada hors du Québec fait hésiter des élèves anglophones canadiens. Saindon, Landry, & Boutouchent (2011) observent un sentiment caractéristique chez eux : que le français n'est pas suffisamment utile pour les motiver à l'apprendre. Ces élèves ont pris leur décision de ne pas étudier le français après avoir considéré la récompense sociale potentielle. Cela se voit nettement aussi à cause du fait que seulement 15 % des jeunes (âgés de moins de 21 ans) au Canada hors du Québec dont la langue maternelle n'est pas le français se décrivent comme bilingues. En revanche, 91 % des jeunes hors du Québec dont la langue maternelle est le français ont indiqué une connaissance des deux langues officielles (Statistique Canada, 2011). Cummins (2000, 2009) constate que les relations sociopolitiques à l'extérieur peuvent, selon le cas, motiver ou démotiver les élèves d'une langue seconde. Des jeunes sentent très bien les prestiges linguistiques attachés à chacune des variétés de langue dans leur environnement, ce qui peut influencer sur leur propre sens d'identité, aussi bien que sur leur participation, sur leur intérêt, sur leur succès, etc. Plusieurs des articles de Kissau (2005a, 2006, 2007) détaillent les résultats

scolaires auxquels on arrive à cause des influences sociales, particulièrement les conséquences différentes selon le sexe d'un(e) élève. La fréquence d'inscription des élèves masculins au FLS et celle des élèves féminines ne se ressemblent pas au Canada. Très peu d'élèves inscrits aux cours de FLS sont des garçons et encore moins continuent jusqu'à la fin de l'école secondaire. Kissau & Wierzalis (2008) pensent que la construction sociale selon laquelle les filles sont mieux disposées à apprendre les langues empêche les garçons de se décider à apprendre le français. Cette étude prend la position que cela se produit parce que les attributs féminins rattachés à l'apprentissage des langues font peur aux garçons : ils se comportent de cette façon de peur d'être considérés féminins ou homosexuels.

Cummins (2000) note que ces relations sociopolitiques existent aussi à l'intérieur de l'école dans la salle de classe, entre les élèves, les enseignants et/ou l'école. Il arrive que ces influences qui s'exercent sur les élèves puissent être occasionnées par la façon dont le système scolaire et le FLS sont organisés et offerts. En inspectant des documents publiés par les gouvernements et les commissions scolaires, Kissau (2005b) discute des causes de la baisse de la condition du FLS au Canada. Il explique que les commissions scolaires possèdent une grande puissance concernant l'importance accordée au FLS et le succès du programme. Même si les gouvernements national et provinciaux y participent en donnant du financement, ce sont les planificateurs du conseil scolaire, après tout, qui décident à quels sujets cet argent est distribué et combien. Kissau (2005b) rapporte ainsi que les commissions scolaires encouragent leurs élèves de moins en moins à suivre des cours de FLS et que les décisions prises à ce niveau du système ont des effets négatifs sur le taux d'élèves qui suivent les cours sur le français. Les enseignants du FLS sentent aussi cette indifférence générale, ce qui a démotivé un pourcentage étonnant d'entre eux. Une étude faite par l'Association canadienne des professeurs de langues seconde a

découvert que 40 % des participants avaient considéré cesser de travailler comme enseignant du FLS (Lapkin, MacFarlane, & Vandergrift, 2006). Sans doute, un sentiment de déception parmi les professeurs frustrés n'aiderait pas du tout à inciter leurs élèves. Kissau (2013) offre des exemples, pris des écoles canadiennes, où les conditions et les présentations du FLS ne motivent guère les élèves à y passer du temps substantiel. Pendant son étude, Kissau a trouvé qu'à peine une moitié des enseignants du FLS qui y participaient avaient leur propre salle de classe. De plus, certaines salles de classe du FLS se trouvaient dans des lieux marginalisés, à l'arrière d'un gymnase ou d'une bibliothèque, même dans des placards à balai. Kissau (2013) note aussi comment le planning actuellement offert aux élèves, surtout aux élèves masculins, peut les décourager de l'apprentissage du français. Dans quelques cas, ce planning leur offre la possibilité de suivre soit le FLS soit l'éducation physique parce que ces deux matières facultatives étaient offertes à la même heure. En gros, cela leur demande un choix entre jouer et étudier. Tous ces cas révèlent des relations sociopolitiques qui n'encouragent pas l'apprentissage du français, une des deux langues officielles au Canada.

Méthodologie

Cette étude-ci se concentre sur les réponses à un questionnaire anonyme qui cherche en savoir plus sur les expériences et les perceptions des élèves qui suivent les cours de FLS. Le questionnaire, qui figure en annexe, a été distribué aux élèves d'une école secondaire à Lethbridge. En répondant aux questions, les sujets avaient le droit de sauter des questions auxquelles ils ne voulaient pas répondre ou n'avaient pas de réponse. Puisque cette étude s'intéresse à l'abaissement typique des inscriptions du FLS dans les écoles secondaires en Alberta, deux préalables étaient nécessaires pour la distribution des questionnaires : (1) que tous

les participants étaient des élèves de la 11^e année et (2) qu'aucun des répondants n'avait suivi des cours d'immersion française, appelé « FLA » en Alberta. La diffusion du sondage a eu lieu dans une école secondaire à Lethbridge.

74 élèves de la 11^e année ont rempli le questionnaire. Ils se composent comme suit : 50 garçons, 21 filles, 2 élèves qui ont encerclé « autre » et une personne qui n'a pas répondu à la question concernant son sexe. Les pourcentages de chaque catégorie sont donc respectivement 68 %, 28 %, 3 % et 1 %. En répondant aux questions, un élève a indiqué avoir passé du temps en cours de FLA. 91 % de cet échantillon a marqué l'anglais comme langue maternelle, tandis que 4 % et 5 % parlaient respectivement l'espagnol et le tagalog comme langue maternelle.

Les réponses de tous les participants ont été notées et, où il était possible de le faire, catégorisées pour une meilleure organisation et une meilleure lisibilité. Toutes ces données ont été mises dans le logiciel Excel. Là, nous avons pu les analyser, tout en dégageant leurs tendances, en employant des tableaux croisés dynamiques (*Pivot Tables*).

Tableau 1 – Les sexes et langues maternelles des répondants
(Questions 1 et 2)

| Sexe | L1 | Total |
|----------------------|----------|-------|
| Féminin | Anglais | 18 |
| | Espagnol | 1 |
| | Tagalog | 2 |
| Féminin Total | | 21 |
| Masculin | Anglais | 46 |
| | Espagnol | 2 |
| | Tagalog | 2 |
| Masculin Total | | 50 |
| Autre | Anglais | 2 |
| Autre Total | | 2 |
| Pas de réponse | Anglais | 1 |
| Pas de réponse Total | | 1 |
| Total Général | | 74 |

Résultats

Au total, 74 élèves d'une école secondaire séparée ont rempli les questionnaires de cette étude. Au moins 71, autrement dit 96 %, de ces participants ont répondu à chacune des questions, à l'exception de la question 4 et de la question 9, auxquelles respectivement 84 % et 41 % des élèves ont répondu. Quant à la discussion des résultats de cette étude, les pourcentages mentionnés ont des dénominateurs qui se réfèrent au nombre de répondants à la question concernée.

Cet échantillon reflète bien les chiffres d'inscription publiés par Education Alberta. La majorité de ce groupe (60 %) avait suivi des cours de FLS plus tôt durant la scolarité, mais, au moment de cette étude, dans la 11^e année, presque un total pareil (63 %) ne s'intéressait pas/plus à

Tableau 2 – Les genres de cours de français déjà suivi par des élèves et leur intérêt au FLS (Questions 7 et 8)

| Genre de cours de français déjà suivi | Intérêt au FLS | Total |
|---------------------------------------|----------------|-------|
| FLA | Oui | 1 |
| FLA Total | | 1 |
| Aucun | Non | 23 |
| | Oui | 5 |
| Aucun Total | | 28 |
| FLS | Non | 22 |
| | Oui | 21 |
| FLS Total | | 43 |
| Total Général | | 72 |

suivre un cours de français. Cela est comparable à la tendance trouvée en Alberta, où les effectifs au FLS baissent au fur et à mesure que les élèves avancent.

Quelque chose d'inattendu dans les réponses produites portant sur la fréquence d'expériences linguistiques était le fait que plusieurs d'entre elles se sont avérées incohérentes. Certains des élèves ont indiqué une compétence dans une langue autre que leur langue maternelle après avoir indiqué n'avoir vécu qu'un seul moment avec une langue étrangère. Il est établi cependant que l'apprentissage d'une langue étrangère exige du temps et donc n'y être exposé qu'une seule fois est de loin insuffisant. Bien que cette incohérence rende difficile l'exploration quantitative des réponses pour y trouver une tendance constante, cela révèle que les concepts des élèves sur leurs rencontres avec les langues sont très flous. 15 % de l'échantillon a même signalé avoir suivi des cours de FLS et ne pas avoir d'expériences avec le français à la fois.

Faire des expériences linguistiques a contribué aux pensées des participants. La majorité s'est rappelé les moments passés avec le français, totalisant 60 %. 46 % de ce groupe a marqué

Tableau 3 – Les rencontres avec la francophonie et l'intérêt des élèves à elle et au FLS (Questions 3, 5 et 7)

| Expériences avec la francophonie | Intérêt à la francophonie | Intérêt au FLS | Total |
|----------------------------------|---------------------------|----------------|-------|
| Non | Non | Non | 21 |
| | | Oui | 1 |
| | | Pas de réponse | 1 |
| | Oui | Non | 2 |
| | | Oui | 3 |
| | | Oui et Non | 1 |
| Non Total | | | 29 |
| Oui | Non | Non | 18 |
| | | Oui | 6 |
| | Oui | Oui | 17 |
| | Oui et Non | Non | 2 |
| | | Oui | 1 |
| Pas de réponse | Non | 1 | |
| Oui Total | | | 45 |
| Total Général | | | 74 |

un intérêt à la culture et/ou à la langue française, tandis que 21 % des élèves qui n'avaient pas eu des rencontres avec la francophonie s'y intéressait. En outre, on voit que ces expériences ont incité plus d'élèves à vouloir suivre les cours de FLS. Parmi ceux qui n'avaient pas eu de contact avec le français, seulement 14 % s'intéressait au FLS. En revanche, le pourcentage des élèves qui avaient vécu de telles expériences et qui avaient un intérêt au FLS était plus considérable, s'élevant à 53 %. Si l'on élargit la catégorisation des expériences linguistiques en incluant toute de la famille linguistique romane, leurs effets ne sont pas aussi importants que ceux du français, mais cela augmente quand même la proportion d'intérêt au FLS chez les participants. Un autre effet trouvé dans cette étude était la tendance à être plus conscient, en général, de la communauté francophone. Plusieurs répondants qui avaient déjà eu des expériences avec le français étaient aussi tombés sur l'expression anglaise « *frenchie* ». 64 %

des élèves qui n'avaient pas eu de rencontres avec la langue française avaient entendu et/ou employé ce terme. En revanche, 80 % du groupe possédant des expériences avec le français connaissaient l'expression. Ils ont donc tous proposé des définitions similaires, à l'exception d'une mention unique du personnage du film *Grease* produit par Paramount Pictures (1978).

Accompagnant les expériences linguistiques faites en société, il y a plusieurs autres raisons personnelles qui poussaient les élèves à étudier le français. 30 % des répondants s'intéressaient à la francophonie. Ils ont tous donné des raisons diverses. Celle qui était la plus courante était le simple désir d'apprendre davantage. Ces élèves avaient envie d'approfondir leur connaissance des langues étrangères. Au moins deux tiers de ceux qui ont répondu de cette façon avaient déjà eu beaucoup d'expériences linguistiques, car ils étudiaient dans une école anglophone, même si leurs langues maternelles n'étaient pas l'anglais. Beaucoup d'autres réponses portaient sur l'avenir. Ce thème a été noté par 24 % du groupe intéressé au monde francophone. Ils se sont concentrés sur l'utilité du français pour le travail et pour les voyages. Une autre grande portion des élèves ont cité les aspects intéressants trouvés dans l'histoire et dans la culture des francophones.

Le côté qui a déclaré son désintérêt à la francophonie a offert un autre aperçu sur les pensées dans les écoles secondaires, mais il y avait pourtant plusieurs similitudes. Constituant 64 % des participants de cette étude, ces élèves avaient l'air en fait d'avoir réfléchi aux mêmes thèmes. Certains d'entre eux ont tout simplement écrit qu'ils n'ont jamais vécu d'expérience qui ait exigé l'usage du français, tandis que d'autres pensaient à l'absence d'un héritage familial français. Bien que les qualités ennuyeuses et difficiles du FLS aient été fournies, l'utilité actuelle et éventuelle du français dans la vie était sans doute la raison la plus importante, vu que 85 % de ce groupe l'a notée. Quelques-unes des réponses insistaient sur le fait que le français

n'avait rien à voir avec leurs vies. Il y avait même une prédiction concernant la séparation imminente du Canada entre ses parties francophone et anglophone qui enlèverait toute raison d'apprendre le français en Alberta. Dans cette réponse, on voit qu'il se peut que les autres matières enseignées à l'école soient à la base des concepts de l'avenir et du rôle du français là-dedans.

Quelle que soit la raison pour laquelle ils s'intéressaient à la langue et à la culture française, cet intérêt général était lié à l'intérêt à suivre des cours de FLS. D'un côté, la majorité des élèves en 11^e année ne s'intéressait pas au monde francophone général. Seulement 15 % de ce groupe a marqué avoir envie de suivre un cours de FLS. De l'autre côté, une tendance inverse existait chez les participants qui s'intéressaient à la société francophone. 91 % de ce groupe a indiqué s'intéresser à étudier le français dans le cadre du FLS. Leurs opinions personnelles sur la francophonie ont joué un grand rôle dans leur décision d'étudier le français ou non. Il faut aussi mentionner qu'il y avait une troisième catégorie par rapport à cette tendance. Une petite portion des élèves (5 %) a répondu « oui et non ». Ces élèves ont mentionné deux raisons pour leur incertitude : soit ils ne voulaient pas simplement apprendre le français, mais s'intéressaient à la culture française, soit ils le trouvaient trop difficile à apprendre. Toutefois, tous de ce groupe ont dit en même temps qu'il serait utile et agréable d'avoir une connaissance du français, surtout en tenant compte du contexte canadien et de l'avenir.

Dans cet échantillon, il n'y avait qu'un élève qui a encerclé le mot « bon » pour décrire son niveau de français. Cet élève était aussi le seul qui a indiqué avoir suivi les cours de FLA, ce qui peut être une raison, mais cela dépasse cette étude. Tous les autres élèves ont choisi les deux options plus négatives pour représenter leur niveau de français. Bien qu'un de ces deux autres

Tableau 4 – Les niveaux de compétence du français comparés aux sexes des participants
(Questions 1 et 6)

| Niveau de compétence du français | Sexe | Total |
|----------------------------------|----------|-------|
| Bon | Masculin | 1 |
| Bon Total | | 1 |
| Passable | Féminin | 9 |
| | Masculin | 6 |
| Passable Total | | 15 |
| Mauvais | Féminin | 12 |
| | Masculin | 43 |
| | Autre | 2 |
| Mauvais Total | | 57 |
| Total Général | | 73 |

choix possibles, « passable », puisse suggérer un niveau positif, il se comprend facilement être pire que « bon ». 22 % des participants ont utilisé le mot « passable » pour décrire leur compétence en français. La grande partie (69 %) de ces « locuteurs passables » a déclaré un intérêt à suivre les cours de FLS. La majorité (77 %) de l'échantillon a employé le mot « mauvais » en décrivant son niveau de français. Cela n'étonne guère, étant donné que 39 % de tous les participants ont signalé ne jamais avoir étudié le français. Néanmoins, 56 % des élèves qui ont encadré « mauvais » avaient suivi des cours de FLS. Ce qui sépare ce groupe des « locuteurs passables » est le désintérêt au FLS que le premier possédait. 71 % d'entre eux n'avait pas envie de suivre un cours de français, tandis que 69 % des « locuteurs passables » voulait en suivre un. Si l'on examine la relation entre le sexe des participants et leur niveau auto-déclaré du français, on voit que davantage de filles croyaient avoir une compétence plus élevée. Bien que les filles n'aient formé que 28 % des participants, elles constituaient 60 % de ceux qui ont encadré le mot « passable ». 43 % des élèves filles ont noté un niveau « passable », tandis que, chez les garçons, seulement 12 % ont décrit leur français comme « passable ». Cela

suggère le rôle important que le sexe joue dans l'apprentissage du français à l'école. En général, l'influence de la qualité de compétence sur les élèves n'avait pas l'air d'être aussi forte que celle de la catégorie sexuelle. Avant qu'ils n'aient pu même développer leur compétence du français dans la salle de classe, le rôle du sexe avait déjà eu des influences sur les élèves. Les inscriptions aux cours de FLS présentaient une différence remarquable entre les filles et les garçons de cet échantillon. Du côté masculin, 54 % des garçons avaient suivi des cours de FLS. La proportion des jeunes hommes qui ont mentionné un intérêt à apprendre le français était encore plus modeste. 29 % avait un intérêt à apprendre dans le cadre du FLS. Du côté féminin, on observe une participation plus élevée. 76 % des filles avaient déjà étudié le français en cours de FLS. De plus, 62 % des participantes avaient envie de suivre un cours de FLS.

Par rapport à l'échantillon entier, une moitié (49 %) des élèves qui avaient déjà passé du temps en cours de FLS s'intéressaient à poursuivre cette expérience. Selon ce pourcentage, les cours de FLS ne suffisaient pas à eux seuls à inciter les élèves à continuer à étudier le français. Les raisons données par les participants peuvent offrir une meilleure compréhension des aspects qu'ils considéraient comme positifs durant leur temps en cours de FLS. Les réponses étaient très variées. Les 21 participants qui ont donné des détails ont fourni 12 catégories différentes. Les méthodes d'enseignement les plus fréquemment notées portaient sur l'usage des jeux, l'usage de multimédia pour révéler les aspects visuels et culturels de la francophonie, l'usage de la répétition et l'usage du français comme langue unique dans la salle de classe. A l'exception de la répétition, la plupart des bonnes qualités mentionnées par ces élèves concernait les divertissements et les expériences culturelles.

Les participants ont aussi cité les raisons pour lesquelles ils suivraient peut-être un cours de FLS à l'avenir, pourvu que les changements qu'ils ont proposés soient effectifs. Ces

propositions se concentraient aussi sur les aspects ludiques et culturels. 23 % des réponses ont inclus ces deux thèmes. Quant aux méthodes d'enseignement, plusieurs ont suggéré une augmentation de l'instruction pratique et visuelle au lieu des livres et des grammaires. Il y avait aussi des suggestions qui ont fait allusion à l'importance de l'utilité du français. Deux participants féminins ont demandé une plus grande concentration sur l'importance du français et de l'apprentissage de la langue. Dans de telles réponses, on voit l'importance de la motivation instrumentale. Une autre suggestion a insinué sur ce genre de motivation et surtout sur son concept de récompense. Pour répondre à la question portant sur les changements possibles qui l'inciteraient à étudier le français, l'élève a mis une réponse concise : « du bonbon ? » Bien sûr, cela ne serait pas possible dans le cadre de l'école et de la santé, mais il est quand même intéressant par rapport au concept des récompenses et leur importance. Il faut aussi mentionner un répondant qui ne croyait pas que le FLS ait besoin de changements, disant « je l'aime comme il est. »

Pour quelques-uns des répondants, aucun changement potentiel ne serait assez pour les attirer au FLS. Il est évident que l'indifférence chez ces élèves concernant le FLS et l'apprentissage du français est ferme. Presqu'une moitié (43 %) des répondants à la question a indiqué que rien ne pourrait les convaincre de suivre un cours de français. Il est intéressant qu'aucun des élèves ayant répondu à cette façon n'était une fille, ce qui suggère à nouveau le rôle significatif que le sexe joue. Il est aussi possible que cette indifférence forte soit la raison pour laquelle la question, qui portait sur les changements possibles qui pourraient encourager

Tableau 5 – L'attente du besoin du français à l'avenir et son influence sur l'intérêt au FLS
(Questions 7 et 10)

| Besoin du français à l'avenir | Intérêt au FLS | Total |
|-------------------------------|----------------|-------|
| Non | Non | 38 |
| | Oui | 10 |
| Non Total | | 48 |
| Oui | Non | 7 |
| | Oui | 17 |
| Oui Total | | 24 |
| Total Général | | 72 |

l'apprentissage du français à l'école, était la seule question à laquelle peu de participants (41 %) se sont décidés à répondre.

Comme on a déjà vu plus haut, les élèves avaient réfléchi à l'utilité du français dans leur vie et pour leur avenir, ce qui a influencé leurs perceptions vers la langue. 33 % de cet échantillon croyait qu'ils auraient besoin du français à l'avenir. Les nécessités de carrière et/ou de voyages potentiels ont été citées par la majorité (83 %) de ces répondants. Les autres ont écrit qu'une compétence du français serait utile en général. 71 % de ce groupe s'intéressaient à apprendre la langue à l'école. Ils estimaient qu'ils devraient et/ou pourraient atteindre ce but au moyen du FLS. Deux tiers de l'échantillon ne croyaient pas qu'il leur soit nécessaire de comprendre le français. 21 % de cette partie ont cependant noté un désir de suivre des cours de FLS. Même si le questionnaire ne l'a pas demandé, un élève a offert sa justification pour son désintérêt. Faisant allusion au contexte canadien, cet élève a expliqué qu'il n'aurait pas besoin du français puisqu'il vit dans l'ouest du Canada. Le total des élèves qui s'attendaient à un besoin du français était plus bas que celui des participants qui prédisaient une nécessité d'employer une autre langue étrangère. 57 % des répondants prévoyait des cas à l'avenir où une compétence

Tableau 6 – Les réponses concernant la nature obligatoire du FLS catégorisées selon sexe (Questions 1 et 13)

| FLS matière obligatoire? | Sexe | Total |
|--------------------------|----------|-------|
| Non | Féminin | 3 |
| | Masculin | 16 |
| | Autre | 1 |
| Non Total | | 20 |
| Pas sûr | Féminin | 8 |
| | Masculin | 16 |
| | Autre | 1 |
| Pas sûr Total | | 25 |
| Oui | Féminin | 10 |
| | Masculin | 16 |
| Oui Total | | 26 |
| Total Général | | 71 |

d'une langue étrangère hors du français serait utile. Etant donné le nombre d'autres langues au monde, il est intéressant que le vide entre le pourcentage relatif au français et aux autres langues n'ait pas été si vaste.

Pour finir, on examine combien de participants étaient conscients du rôle du français dans le système scolaire en Alberta. Cela peut suggérer si ces élèves avaient discuté de la langue en ce qui concerne leur éducation ou s'ils en avaient au moins entendu parler. L'échantillon était quasiment séparé en trois parties égales concernant la nature obligatoire de l'apprentissage du français dans les écoles de la province. Les trois réponses possibles à la question étaient « oui », « non », et « pas sûr ». Chaque réponse a été choisie respectivement par 36 %, 29 % et 35 % des élèves. De plus, comparé à chacune des autres catégories examinées dans cette étude, les chiffres se partagent entre trois parties chaque fois d'une façon presque égale. Par exemple, un total exact (16) des garçons a encerclé chaque réponse respectivement. Il est évident que, quelle

que soit la raison examinée par cette étude, deux tiers de l'échantillon ne connaissaient pas la façon dont Education Alberta traitait et offrait le français dans le cadre de FLS.

Discussion

D'abord, il faut discuter d'une limitation de cette étude. Car l'échantillon se compose de 74 élèves de la même école secondaire à Lethbridge, il est possible que les tendances vues dans cette école soient différentes de celles qui ont lieu dans d'autres écoles et chez les autres élèves du secondaire en Alberta. Cela dit, les données venant de cet échantillon aident à mieux comprendre ce qui se passe dans la province concernant les relations entre les élèves et le français, concernant leur intérêt à l'apprendre et concernant le FLS en général. Particulièrement, les raisons écrites par les participants offrent des notions sur leurs perceptions du français et sur les influences créées par ces perceptions, ce que vise cette étude.

Cette étude a noté que les deux genres de motivation décrits par Gardner (1959) - l'aspect intégratif et l'aspect instrumental - influencent fortement les élèves du secondaire à Lethbridge. La majorité des participants qui s'intéressaient à étudier le français dans le système de FLS était ceux qui avaient un intérêt à la francophonie en général. Cela était aussi lié aux expériences vécues avec le français. Il est probable qu'une augmentation des occasions de rencontrer le monde francophone servirait à mieux encourager l'apprentissage de la langue française, ce que constatent aussi Saindon, Landry, & Boutouchent (2011). Au moyen de voyages et d'événements culturels, on s'attend à ce que les jeunes Albertains aient plus d'intérêt au français. Les suggestions des élèves dans cette étude conviennent à cette idée. On voit aussi que ces expériences linguistiques ont rendu les répondants beaucoup plus conscients de la communauté francophone, probablement en créant des contextes où ils en avaient parlé et/ou où ils avaient parlé aux francophones. Il est pourtant évident que peu de ces expériences et des discussions qui

les accompagnaient avaient touché le sujet de la formation linguistique dans les écoles en Alberta.

Malgré le grand impact de la motivation intégrative, la motivation instrumentale avait l'air d'être la plus importante des deux types de motivation chez ces élèves. Presque chaque justification donnée par les participants portait sur la probabilité d'avoir besoin du français. Les réponses ont décrit l'usage potentiel du français non seulement à l'avenir, mais aussi actuellement. Leur décision d'étudier la langue française avait été prise après qu'ils avaient réfléchi à ce thème. Ceux qui croyaient qu'une langue étrangère, le français ou une autre, ferait partie de leur vie avaient une prédisposition d'en suivre des cours. De plus, le pour et le contre révèlent tous ensemble l'importance de la motivation instrumentale. La majorité des participants qui ne s'intéressaient pas à participer ni à la francophonie ni au FLS ont cité un manque de besoin quotidien d'une connaissance du français. Plusieurs élèves ne s'attendaient pas à avoir besoin du français à l'avenir, faisant allusion au fait qu'ils habitaient à Lethbridge.

Ces réponses reflètent le contexte trouvé au Canada et surtout en Alberta. La proportion des anglophones canadiens aux francophones canadiens est à peu près 4:1 (Statistique Canada, 2011). Donc l'anglais s'impose culturellement comme la langue nécessaire pour bien communiquer avec la grande majorité des Canadiens. Employant la théorie sur la diglossie de Ferguson (1959), l'anglais peut être considéré au Canada comme la langue haute (H), car la capacité d'accéder à un plus grand pourcentage de Canadiens serait un avantage considérable. Il est intéressant de mentionner que le nombre de bilingues auto-proclamés au recensement de 2011 (17,5%) est en fait plus grand que celui des Canadiens qui ont déclaré une connaissance du français uniquement (12,6 %), ce qui renforce encore cette diglossie (Statistique Canada, 2011).

Cette diglossie existe non seulement à cause de la situation linguistique particulière du Canada, mais aussi à cause du contexte linguistique continental et mondial dominé par le multilinguisme. Le seul voisin du Canada est une des plus grandes influences culturelles au monde et presque tout de la culture américaine se transmet à travers la langue anglaise. La Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme de 1967 avait déjà fait allusion à cette immense influence anglophone qui isole le groupe francophone minoritaire au Canada. Le rapport suggère aussi que l'influence américaine et la majorité anglophone au Canada donnent un avantage social, et plausiblement économique, aux anglophones, créant une diglossie au pays (Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, 1967). Quant à cette étude, Lethbridge se trouve profondément dans la partie anglophone du Canada, très éloigné des régions francophones. En Alberta, l'anglais est la seule langue officielle, mais on y a le droit d'utiliser le français dans certains cas, particulièrement en justice. Pourtant, ce « droit d'employer le français... ne garantit aucunement d'être compris dans [cette] langue, ni d'accéder aux lois en français » (Hudon, 2014, p. 2, v). Sachant que les élèves attachent beaucoup d'importance à l'utilité d'une langue étrangère avant de se décider à l'étudier, il n'est pas difficile de comprendre la raison pour laquelle la plupart de ces Albertains ne s'intéressaient pas à apprendre le français.

Il est intéressant que plusieurs élèves aient cité le bilinguisme canadien comme une des raisons pour laquelle ils voulaient étudier le français à l'école. Cela est bien sûr un aspect important de l'identité canadienne sur lequel les élèves tombent souvent durant leur temps dans ce pays. La majorité des objets vendus au Canada en porte les indices. Toutefois, ce pays officiellement bilingue regorge de peu de bilingues, ce qui n'est pas en fait un paradoxe unique parmi les pays officiellement bilingues du monde (Mackey, 1967). Loin des parties

francophones majoritaires et de la frontière entre les deux groupes linguistiques majoritaires du Canada, ce que Joy appelle la « ceinture bilingue » (1967, p. 5), seulement 6,6 % de la population albertaine ont déclaré une connaissance du français (Statistique Canada, 2011). Il semble donc que l'influence du bilinguisme canadien ne touche guère la province de l'Alberta. Tenant compte de l'importance de la motivation instrumentale dans la salle de classe, le nombre d'élèves qui ont expliqué qu'il n'y avait pas de raisons pour suivre un cours de FLS n'étonne pas.

Un aspect important de la motivation instrumentale est l'idée des récompenses potentielles. Bien que Gardner & MacIntyre (1991) utilisent de l'argent comme prix pour les bonnes réponses dans le but d'examiner l'impact de la motivation instrumentale, il n'est pas difficile d'étendre la définition de récompense. Leur étude a noté que l'espoir d'un peu d'argent a motivé les élèves à réfléchir plus aux solutions aux questions. Même si l'on pense d'abord aux objets, les prix sociaux sont assez importants. Il faut se rappeler l'un des buts les plus importants dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères. Posséder la capacité de communiquer avec quelqu'un constitue, à lui tout seul, un prix. Ce que la compétence d'une langue seconde offre et ce qui pousse beaucoup de gens à continuer à lire les grammaires et à mémoriser les définitions est la perspective d'avenir d'utiliser cette langue avec quelqu'un. Les heures accordées à l'apprentissage d'une langue seconde sont passées pour le simple acte de communication. Dans cette étude, plusieurs élèves ont justifié leur intérêt à la culture et à la langue française en expliquant qu'ils pourraient donc parler avec des francophones, si besoin.

Cette étude a remarqué l'importance d'un autre aspect de l'apprentissage du français trouvé en salle de classe. La perception de posséder une compétence « passable » du français était liée à un intérêt beaucoup plus élevé chez les élèves. Similaire à ce que l'étude de Massey

(1994) a trouvé en Ontario, il est possible que le rapport entre leur compétence perçue et leur intérêt occasionne la tendance de baisse des inscriptions en FLS dans les écoles secondaires en Alberta. Ce lien peut suggérer qu'une opinion plus positive vers leur connaissance du français peut contribuer à encourager les élèves à étudier le français, ayant une motivation élevée grâce à des moments qui les assurent de leur niveau de la langue. Avec ce sondage, il est impossible de savoir si ces moments s'étaient passés dans l'école sous la forme de notes ou ailleurs. Une autre possibilité est qu'une rencontre avec le monde francophone leur a augmenté de la confiance. De telles expériences peuvent constituer une raison pour laquelle ces élèves ont encerclé le mot « passable », aussi bien que la raison pour laquelle ils avaient envie de continuer à apprendre le français. Dans le domaine d'éducation, les effets des stratégies d'évaluation sur divers élèves sont actuellement un thème très recherché (Klein, 2007 ; Hodis, Johnston, Meyer, McClure, Hodis, & Starkey, 2015 ; Brookhart, & Durkin, 2003).

Les réponses portant sur les niveaux de compétence auto-déclarés ont suivi les tendances sociales et scolaires décrites par Kissau (2005a, 2006, 2007). Alors qu'une petite portion des garçons a annoncé une capacité « passable » de la langue française, beaucoup plus de filles croyaient que cet adjectif était convenable. Les suppositions dans la société canadienne anglophone détaillées par Kissau & Wierzalis (2008), que l'étude des langues étrangères accompagne les traits plutôt féminins, avaient pu démotiver les garçons à étudier le français. D'une façon inverse, ces stéréotypes avaient pu encourager les filles. Il se peut aussi que ces influences sociales puissent être la cause pour laquelle aucun des élèves ayant affirmé que rien ne les persuaderait d'étudier le français n'était féminin. Il est intéressant de considérer la possibilité que ces réponses faisaient en fait fonction de protection de leur masculinité. Quelques-uns dans ce groupe étaient aussi ceux qui ont donné des définitions plutôt défavorables

du mot anglais « *frenchie* ». Si ces réponses fermes et descriptions péjoratives l'étaient à cause de la surcompensation, il est difficile à dire, mais cela offre une explication intéressante.

Etant donné les préalables de la distribution du questionnaire, il était inattendu que le seul élève qui ait signalé une compétence d'un niveau de « bon » ou meilleur était aussi le seul qui ait mentionné avoir passé du temps en FLA. Dans le cadre de cette étude, il n'est pas clair si cette réponse dépend d'un manque de confiance liée aux élèves du FLS versus ceux du FLA, ou simplement de l'individu. Si le premier s'avère être vrai, cela suggérerait qu'il vaut mieux examiner comment le FLS influe sur la confiance des élèves.

Selon Cummins (2000), les relations sociopolitiques trouvées non seulement dans une société, mais aussi dans la salle de classe, influencent fortement l'apprentissage d'une langue seconde chez les élèves qui font partie de la minorité linguistique. Mais n'est-il pas probable que ces relations sociopolitiques peuvent influencer aussi dans l'autre sens ? Est-il impossible qu'elles puissent pousser ou non les élèves à étudier une langue minoritaire dans leur société ? Sachant que les motivations des élèves sont très importantes, surtout dans le domaine des langues étrangères, il est logique que la baisse de la motivation intégrative et/ou instrumentale les amènerait à ne pas se décider à étudier le français. Dans cette étude, la tendance de motivation n'était pas très forte chez les élèves qui vivaient dans une société qui n'offrait pas beaucoup de raisons pour étudier la langue française. Les données suggèrent l'importance de faire découvrir le monde francophone aux élèves. Les expériences précédentes avec la communauté francophone ont élevé la probabilité de vouloir suivre des cours de FLS chez les répondants. En raison du contexte linguistique dans lequel ils habitent, il n'est pas surprenant que le taux d'intérêt chez ces Albertains soit faible, dans une société qui offre peu d'occasions de rencontrer la francophonie.

Les forces sociopolitiques avaient aussi des effets par rapport au sexe d'un(e) élève. Il y avait des différences entre les inscriptions et l'intérêt des garçons et des filles. Comparé aux filles, peu des garçons s'intéressaient au français et à la francophonie en général. Cela fait penser aux articles de Kissau (2005a, 2006, 2007) où les suppositions trouvées partout dans la société ont fait obstacle à la participation des jeunes hommes. À l'avenir, en essayant d'inciter plus d'élèves, il faut aborder ces influences sociopolitiques qui empêchent aux garçons d'étudier dans le cadre du FLS.

Concernant l'éducation en FLS dans le pays, Statistique Canada (2011) décrit une tendance décevante entre les années 1991 et 2011, où le taux d'inscriptions aux cours de FLS des élèves hors du Québec a baissé de 24 %. Dans le cadre de l'éducation canadienne, le gouvernement de chaque province et territoire s'occupe de son propre système d'éducation. Chacun dirige tout ce qu'il est enseigné et, à travers la formation universitaire des futurs enseignants, chaque gouvernement crée le cadre dans lequel on enseigne à l'école. Cette étude se concentre donc sur la province d'Alberta, où tous les participants se trouvaient. Quant au FLS, Education Alberta en laisse l'organisation à chacune des commissions scolaires (Alberta Education, b, n.d.). Similaire à la situation décrite par Kissau (2005b), ces commissions scolaires ont beaucoup d'influence sur les relations sociopolitiques dans l'école, puisque leurs décisions créent le contexte pédagogique qui incitera les élèves à étudier ou pas la langue française. Vers le début du 21^e siècle, Education Alberta s'est concentrée beaucoup sur les cours de langues secondes, après avoir aperçu un déclin d'inscriptions à ces cours. Un rapport d'enquête a été publié en 2003 qui a suggéré, parmi 34 autres recommandations, que l'on avait besoin de la mise en œuvre de l'apprentissage obligatoire d'une langue seconde dans la province (Enhancing Second Language Learning Project, 2003). Comme l'étude de Kissau (2005b) deux

ans plus tard, l'enquête en Alberta a trouvé des problèmes de planning offert aux élèves à cause de la nature facultative des cours de langues secondes. On a aussi observé que la concentration sur les cours principaux prenait trop de temps pour s'occuper des matières facultatives. En suivant les conseils de l'enquête, Education Alberta s'est mise à se préparer à introduire l'exigence de l'étude d'une langue étrangère dans les écoles en 2004 pour l'année 2006. Cet objectif a été annulé après qu'Education Alberta a découvert que les commissions scolaires ne possédaient pas les moyens requis pour le faire (Alberta Education, c, n.d.). Actuellement, l'apprentissage du français n'est pas obligatoire en Alberta. Selon les réponses des participants à cette étude, il ne leur était pas clair que le français soit une matière facultative en Alberta. Cela signifie qu'Education Alberta n'arrive pas à rendre les élèves conscients du FLS et/ou que ces élèves n'entendent pas parler du FLS durant leur vie.

Quant au FLS, même si la réalité de son enseignement laisse à désirer, il y a cependant des aspects positifs. Le fait qu'un élève ne croyait pas qu'il faille changer la méthode d'enseignement du FLS suggère qu'il y a de bons éléments à considérer. Toutefois cela ne correspond pas à ce que la majorité des élèves ont indiqué. Dans cette étude, à peine une moitié (49 %) des élèves avaient déjà passé du temps au cours de FLS et s'intéressaient encore poursuivre l'expérience. Ce pourcentage démontre non seulement les effets des relations sociopolitiques de l'Alberta, mais aussi que le FLS n'arrive pas à inciter les élèves albertains à continuer à apprendre le français dans les écoles secondaires. Les suggestions données par les participants aident à réfléchir aux changements potentiels. Certains élèves de l'échantillon considéraient comme important que l'on explique mieux les raisons pour lesquelles un apprentissage de la langue française peut les aider aussi bien dans leur scolarité que dans la vie en général. En citant leurs usages possibles du français à l'avenir, les participants se sont

concentrés sur les possibilités de carrière et de voyages, ce que l'on peut facilement mentionner et discuter dans le cadre d'un cours qui explique aussi l'importance d'un apprentissage du français. De telles conversations, sur l'utilité potentielle de la langue française, peuvent inciter la motivation instrumentale, ce que cette étude trouve comme important. La majorité des élèves qui possédaient une motivation instrumentale élevée pour le français étaient aussi plus susceptible de s'intéresser à suivre un cours de FLS. De plus, la même tendance s'est révélée concernant les autres langues étrangères. Cela suggère donc que mettre l'accent sur l'utilité du français est un aspect important dans le cadre d'un cours de FLS dans les écoles secondaires.

Il est intéressant qu'aucun des participants n'ait fait allusion au fait que l'anglais et le français sont tous les deux des langues internationales. Sans doute, une connaissance d'une seconde langue nationale et internationale peut leur offrir des avantages à l'avenir. En dehors du fait que le français, comme l'anglais, est une langue internationale qui s'utilise au Canada et partout au monde, il semble aussi que le bilinguisme individuel offre beaucoup d'avantages cognitifs et neurologiques à l'individu (Engel de Abreu, Cruz-Santos, Tourinho, Martin, & Bialystok, 2012 ; Lauchlan, Parisi, & Fadda, 2013 ; Tang & Tang, 2015). Cela serait facile d'expliquer à travers les devoirs et les discussions sur la francophonie, qui existe non seulement au Canada, mais aussi sur chaque continent du monde. Selon les élèves, les cours de FLS ont l'air aussi d'avoir besoin d'ajouter plus d'aspects culturels. Les sujets de cette étude ont souligné l'importance des expériences culturelles durant leur apprentissage du français à l'école. Puisque les moments vécus avec la culture française, et non seulement avec la langue, sont liés à leur intérêt et à leur décision d'apprendre et de continuer à apprendre le français, il est très important que les élèves du FLS puissent découvrir la francophonie.

Conclusion

A long terme, les effets de la baisse des motivations et d'une indifférence au FLS seront plus visibles. Il devient de plus en plus clair que les élèves, à cause de leur bas niveau de motivation, soit intégrative soit instrumentale, s'intéressent de moins en moins à étudier le français. En Alberta, du côté de la motivation instrumentale, la majorité des élèves ne remarquent pas d'utilités associées à une connaissance de la langue française. Du côté de la motivation intégrative, les élèves tombent sur peu d'expériences avec la communauté francophone. Les politiques linguistiques n'encouragent guère l'étude du français non plus. Le pourcentage des élèves qui s'intéressent encore à étudier le français, après avoir suivi des cours de FLS, suggère que la baisse des inscriptions au FLS de la 1^e année à la 12^e année est également imputable aux méthodes de conception et d'enseignement de ces cours. Là, l'importance des expériences culturelles se révèle à nouveau. Le lien entre leur compétence en français et leur intérêt au FLS, vu dans cette étude, suggère aussi que la qualité et la méthode de l'enseignement sont d'autres aspects importants qui influencent la prise de décision des élèves du secondaire quant à la poursuite ou non de l'apprentissage du FLS à l'école. S'il y a un désir d'opposer les influences sociales et scolaires dans la province, il faut modifier le FLS et en même temps il faut créer des occasions dans la société et dans les écoles pendant lesquelles les élèves feront des expériences avec la francophonie. De telles expériences linguistiques pourraient positivement impacter sur l'intérêt à étudier le français dans le cadre du FLS.

Références

Alberta Culture and Tourism. (n.d.). *Francophone Secrétariat : Statistiques*.

<http://culture.alberta.ca/>

Alberta Education. a (n.d.). *Inscriptions en Français Langue Seconde*.

<https://archive.education.alberta.ca/>

Alberta Education. b (n.d.). *What do I Want for My Child? – French-Language Education in Alberta*. <https://archive.education.alberta.ca/>

Alberta Education. c (n.d.). *Learning Languages in Alberta. – Background Information*.

<https://archive.education.alberta.ca/>

Bhatia, T., & Ritchie, W. (2013). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Malden: Blackwell Publishing, Ltd..

Brookhart, S. M. & Durkin, D. T. (2003). Classroom Assessment, Student Motivation, and Achievement in High School Social Studies Classes. *Applied Measurement in Education*. 16(1), 27-54. doi : 10.1207/S15324818AME1601_2

Commission Royale d'Enquête sur le Bilinguisme et le Biculturalisme (1967). *Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur le Bilinguisme et le Biculturalisme : Livre I*. Ottawa : l'Imprimeur de la Reine à Ottawa.

http://publications.gc.ca/collections/collection_2014/bcp-pco/Z1-1963-1-5-1-1-fra.pdf

Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2009). Foreword: Pedagogies of Choice: Challenging Coercive Relations of Power in Classrooms and Communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 261-271. doi : 10.1080/13670050903003751

- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. *Language Learning*, 53(1), 3-32. doi : 10.1111/1467-9922.53222
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten Commandments for Motivating Language Learners : Results of an Empirical Study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229. <http://ltr.sagepub.com/>
- Engel de Abreu, P. M. J., Cruz-Santos, A., Tourinho, C. J., Martin, R. & Bialystok, E. (2012). Bilingualism Enriches the Poor : Enhanced Cognitive Control in Low-Income Minority Children. *Psychological Science*, 23(11), 1364-1371. <http://pss.sagepub.com/>
- 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
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues*. 23(2), 29-39. [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1540-4560](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1540-4560)
- Faez, F., Majhanovich, S., Taylor, S., Smith, M., & Crowley, K. (2011). The Power of "Can Do" Statements: Teachers' Perceptions of CEFR-Informed Instruction in French as a Second Language Classrooms in Ontario. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 1-19. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/index>
- Gardner, R. C. (1959). Motivational Variables in Second-Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272. doi : 10.1037/h0083787

Gardner, R. C. (2000). Correlation, Causation, Motivation and Second Language Acquisition.

Canadian Psychology, 41(1), 10. <http://www.apa.org/pubs/journals/cap/>

Gardner, R. C. (2011). The Socio-Educational Model of Second Language Acquisition.

Canadian Issues, 24-27. <https://acs-aec.ca/en/publications/canadian-issues/>

Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). The Role of Attitudes and Motivation in Second Language Learning: Correlational and Experimental Considerations. *Language Learning*, 35(2), 207-227. doi : 10.1111/j.1467-1770.1985.tb01025.x

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley : Newbury House Publishers, Inc.

Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1991). An Instrumental Motivation in Language Study.

Studies in Second Language Acquisition, 13(1), 57-72. doi :

10.1017/S0272263100009724.

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. <http://www.springer.com/education+%26+language/journal/11159>

Hodis, F. A., Johnston, M., Meyer, L. H., McClure, J., Hodis, G. M. & Starkey, L. (2015).

Maximal Levels of Aspiration, Minimal Boundary Goals, and their Relationships with Academic Achievement: The case of Secondary-School Students. *British Educational Research Journal*, 41, 1125–1141. doi : 10.1002/berj.3189

Hudon, M. (2014). *Régimes linguistiques dans les provinces et les territoires*. Ottawa :

Bibliothèque du Parlement. <http://www.parl.gc.ca/content/lop/researchpublications/2011-66-f.pdf>

Joy, R. J. (1972). *Languages in Conflict*. Toronto : McClelland and Stewart Limited.

Initialement : Ottawa : auto-publié, 1967.

Kissau, S. (2005a). *Gender Differences in Second Language Motivation* (Dissertation doctorale). Trouvé sur ProQuest Dissertations & Theses A&I. (304991599).

Kissau, S. (2005b). The Depreciated Status of FSL Instruction in Canada. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (44).

<https://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/>

Kissau, S. (2006). Gender Differences in Second Language Motivation: An Investigation of Micro and Macro Level Influences. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 73-96. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/index>

Kissau, S. (2007). Is What's Good for the Goose Good for the Gander? The Case of Male and Female Encouragement to Study French. *Foreign Language Annals*, 40(3), 419-432.

[http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1944-9720](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1944-9720)

Kissau, S. (2013). Motivating Male Language Learners: The Need for “More Than Just Good Teaching.” *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 16(1), 88-111.

<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/index>

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

Kissau, S., & Wierzalis, E. (2008). Gender Identity and Homophobia: The Impact on Adolescent Males Studying French. *The Modern Language Journal*, 92(3), 402–413.

[http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1540-4781](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1540-4781)

- Klein, L. (2007). Auto-évaluation : Daily Self-Assessment in the FSL Classroom. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 64(1), 181-197. <https://www.utpjournals.com/Canadian-Modern-Language-Review.html>
- Lapkin, S., MacFarlane, A., & Vandergrift, L. (2006). *Teaching French as a Second Language in Canada: Teachers' Perspectives: Research Report*. Ottawa : The Canadian Association of Second Language Teachers. <https://www.caslt.org/pdf/FSL-Report-En.pdf>
- Lauchlan, F., Parisi, M., & Fadda, R. (2013). Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the Cognitive Benefits of Speaking a 'Minority' Language. *The International Journal of Bilingualism*, 17(1), 43-56. <http://ijb.sagepub.com/>
- LeBlanc, J.C. (1990). Administrative conditions for an effective core French program. *Canadian Modern Language Review*, 46 (4), 782-787.
- Mackey, W. F. (1967). *Le Bilinguisme : Phénomène Mondial E. R. : Adair Memorial Lectures*. Montréal : Harvest House Ltd..
- 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. <http://www.utpjournals.press/loi/cmlrst>
- Masgoret, A. -M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163. [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1467-9922](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1467-9922)
- Massey, D. A. (1994). Why Choose French? Secondary School Student' Accounts of their Decision to Leave or Enrol in the Ontario regular FSL Programme. *Canadian Modern Language Review*. 50(4), 714-735. <http://www.utpjournals.press/loi/cmlr>

- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What Makes a Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning, and Motivation Contribute to Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131. <http://www.apa.org/pubs/journals/edu/>
- Ministère de la Justice Canada (2012). *Codification administrative des Lois constitutionnelles de 1867 à 1982*. Ottawa. http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/CONST_F.pdf
- Ngalasso, M. M. (1992). Le Concept de Français Langue Seconde. *Études De Linguistique Appliquée*, 88, 27-38. <http://www.klincksieck.com/revues/ela/>
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Malden : Blackwell Publishing.
- 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*, 14(1), 106-140. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/index>
- Statistique Canada. (n.d.). *Bilinguisme Chez les Jeunes au Canada*. <http://www.statcan.gc.ca/start-debut-fra.html>
- Statistique Canada. (2011). *Profil du Recensement*. <http://www.statcan.gc.ca/start-debut-fra.html>
- Statistique Canada. (2013). *The evolution of English-French bilingualism in Canada from 1961 to 2011*. <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/130528/dq130528b-eng.pdf>
- Stigwood, R., Carr, A. (Producteurs), & Kleiser, R. (Metteur en scène). (1978) *Grease* [Film]. Les Etats-Unis : Paramount Pictures.
- Tang R. & Tang Y. (2015). Bilingualism, Executive Control and Neuroplasticity. *Culture and Brain*, 3(1), 68-74. <http://link.springer.com.ezproxy.alu.talonline.ca/journal/40167>

Taylor, S. K., & Sakamoto, M. (2009). Conclusion: Language and Power à la Jim Cummins.

International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 12(3), 335-339. doi :

10.1080/13670050802153400



Annexe

Written Questionnaire

Perceptions du français par des élèves du secondaire à Lethbridge en Alberta

Lethbridge, Alberta High School Students' Perceptions of French

If you are unsure of how to respond, or wish not 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:

Male

Female

Other

2. Is English your first language?

Yes

No

a. If no, what is your first language?

3. Do you have, or have you had, any experience with languages other than English?

Yes

No

a. If yes:

i. Which one(s)?

ii. How frequently?

Once

Daily

Weekly

Monthly

Annually

4. What is your family heritage?

a. Do you identify strongly with your family heritage?

Yes

No

Not Sure

b. Does your family heritage have any influences on your daily language use at home? Can you think of any examples of this? (e.g. languages, words, expressions used)

5. Do you have any interest in French, the francophone culture, etc.? Why or why not?

6. How would you describe your level of:

a. French?

Excellent Good Fair Poor

b. Another language other than English?

Language: _____ Excellent Good Fair Poor

Language: _____ Excellent Good Fair Poor

7. Do you have, or have you had, any interest in taking a course about:

a. French?

Yes No

b. Another language other than English?

Yes No

i. If yes, which one(s)?

c. Were/are you able to take a course in that subject?

Yes No

8. Are you currently taking a French course, or have you in the past?

Yes No

a. If yes, which one(s)?

b. If yes, which topics or learning strategies were most helpful to you in your French language learning?

9. Which topics or learning strategies would you like to see included in future French courses that would increase your interest in taking a French course?

10. Do you think you will possibly use, or need to use, French in the future?

Yes No

i. If yes, in what capacity?

11. Do you think you will possibly use, or need to use, any other language(s), other than English, in the future?

Yes No

i. If yes, in what capacity?

12. Have you ever heard and/or used the word 'frenchie'?

Yes No

a. If yes, what does this word mean to you?

13. Is learning French in school mandatory in Alberta at any grade?

Yes No Not Sure

Thank you very much for your participation!