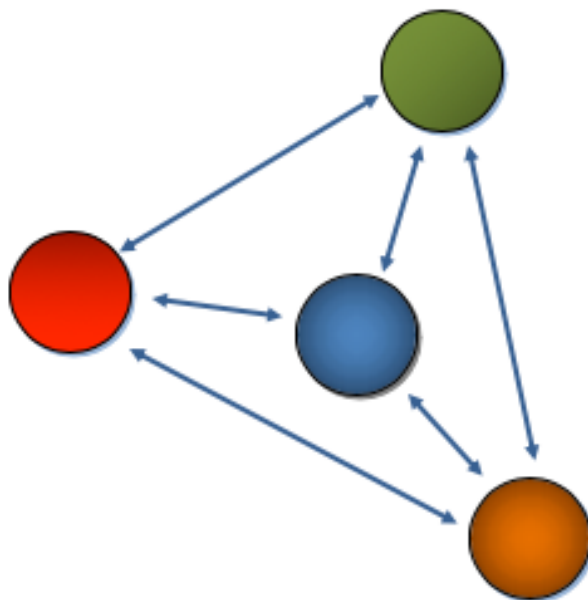


**L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE
PAR L'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE EN MILIEU
FRANCOPHONE :
UNE APPROCHE INTERCULTURELLE TRANSFORMATRICE**

RAPPORT DE RECHERCHE

Maria Popica



La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, dans le cadre de l'Entente Canada-Québec relative à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement des langues secondes.

Toutes les erreurs ou les maladresses que peut contenir ce rapport de recherche sont uniquement attribuables à son auteur.

©2019, Éditeur John Abbott College
Tous droits réservés

Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Conception graphique et mise en page : Andreea Maria Zbarcea

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec la mention de la source.

Pour citer ce rapport :

Popica, M. (2019). *L'apprentissage du français langue seconde par l'engagement en milieu communautaire francophone : une approche interculturelle transformatrice*. Montréal, Québec : Éditeur John Abbott College.

Pour tout renseignement sur ce rapport, s'adresser à :

Maria Popica
21275, chemin du Lac, bur. P-113
Sainte-Anne-de-Bellevue (Québec) H9X 3L9
maria.popica@johnabbott.qc.ca

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives Nationales du Québec, 2019
Dépôt légal — Bibliothèque et Archives Canada, 2019
ISBN : 978-0-9782759-2-1 (PDF)

Descripteurs : Français langue seconde (FLS), apprentissage par l'engagement communautaire (AEC), appropriation, motivation, investissement, collégial, pédagogie transformatrice, interculturel, altérité

L'altérité, c'est l'autre en tant qu'autre, c'est- à-dire, comme moi, un sujet (responsable et absolument singulier, incomparable); il est à la fois différent de moi et identique à moi en dignité. L'altérité est le concept qui recouvre l'ensemble des autres, considérés eux aussi comme des ego (alter ego) et dont je suis moi aussi l'alter ego, avec droits et devoirs. Pour être moi j'ai besoin que les autres (l'altérité) existent. Tout sujet suppose une intersubjectivité et, en même temps, éprouve toujours la tentation de réduire l'autre à un objet, grand danger contre lequel il faut sans cesse lutter en soi-même, pour les relations humaines.

Jean-Pierre Cuq

REMERCIEMENTS

Je désire remercier tout d'abord l'équipe du programme Entente Canada-Québec dont la subvention m'a permis de mener à bon port cette étude.

Je tiens également à remercier la direction générale, la direction des études, la direction adjointe et le bureau de la recherche du cégep John-Abbott pour leur soutien constant.

Ma gratitude est grande envers mes étudiants, nos partenaires communautaires, mes collègues qui ont collaboré et ont nourri mes réflexions à diverses phases de ce projet et ma famille pour son appui moral indéfectible.

Un grand merci à Laurence Dumont (NEV), consultante en analyses statistiques, d'avoir rendu cette expérience statistiquement significative.

Un merci tout particulier à mon collègue, Philippe Gagné, professeur au département de français du cégep Vanier, pour sa disponibilité, sa lecture attentive de ce rapport et ses commentaires précieux.

Table des matières

Remerciements.....	5
Liste des tableaux et des figures	8
LISTE DES ABRÉVIATIONS	10
RÉSUMÉ.....	11
ABSTRACT	12
INTRODUCTION	13
1. PROBLÉMATIQUE.....	16
1.1. Le contexte du français langue seconde dans le réseau collégial.....	16
1.2. Contacts intergroupes au Québec.....	19
1.3. Objectif général de l'étude	26
1.4. Description du dispositif d'intervention.....	26
2. CADRE THÉORIQUE.....	29
2.1. Le concept de motivation en apprentissage des langues secondes.....	29
2.2. Le concept d'investissement en apprentissage des langues secondes ..	33
2.3. Apprentissage des langues secondes et discours sociétal.....	35
2.4. Apprentissage d'une langue seconde en dehors de la salle de classe....	36
2.5. Apprentissage par l'engagement communautaire.....	37
2.6. AEC et apprentissage des langues secondes	44
2.7. Question spécifique de la recherche et sous-questions	48
3. MÉTHODOLOGIE	50
3.1. Type de recherche	50
3.2. Participants et participantes	51
3.3. Instruments de mesure	52
3.4. Collecte des données.....	57
3.5. Traitement des données	58
3.6. Considérations éthiques	62
4. RÉSULTATS	63
4.1. Analyses préliminaires	63
4.2. Sous-questions 1 et 2	67
4.3. Sous-question 3.....	75
4.4. Sous-question 4.....	82
4.5. Réponse à la question principale de recherche	91

5. DISCUSSION.....	98
5.1. Rappel du problème.....	98
5.2. Rappel de l'objectif principal de l'étude.....	99
5.3. Rappel de la question principale de recherche.....	100
5.4. Discussion des résultats en fonction de la question principale de recherche.....	100
CONCLUSION	110
BIBLIOGRAPHIE.....	115
ANNEXE 1 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	124
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE.....	126
ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE PAR CATÉGORIE.....	139
ANNEXE 4 : VALIDATION DU QUESTIONNAIRE.....	142
ANNEXE 5 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES SOUS-ÉCHELLES DU QUESTIONNAIRE <i>FIML- PART II</i>	156
ANNEXE 6 : JOURNAL DE BORD DES ÉTUDIANTS	157
ANNEXE 7 : ANALYSE THÉMATIQUE DU CONTENU DES JOURNAUX DE BORD.....	160
ANNEXE 8 : QUESTIONS DU FORUM	161
ANNEXE 9 : ANALYSE THÉMATIQUE DU CONTENU DU FORUM	162
ANNEXE 10 : SONDAGE DES PERCEPTIONS DES PARTICIPANTS PRÉ- INTERVENTION	163
ANNEXE 11 : ANALYSE THÉMATIQUE DES PERCEPTIONS DES PARTICIPANTS PRÉ-INTERVENTION	164
ANNEXE 12 : SONDAGE DES PERCEPTIONS DES PARTICIPANTS POST- INTERVENTION	165
ANNEXE 13 : ANALYSE THÉMATIQUE DES PERCEPTIONS DES PARTICIPANTS POST-INTERVENTION.....	167
ANNEXE 14 : RÉTROACTION DES PARTENAIRES COMMUNAUTAIRES	168

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1. Répartition des élèves inscrits pour la première fois au collégial à l'automne 2013, à l'automne 2014 ou à l'automne 2015 (ensemble des cégeps anglophones), selon le premier cours de FLS suivi au collégial et en fonction du cours de FLS complété au secondaire.....	17
Tableau 2. Choix de lieu de travail après diplomation.....	20
Tableau 3. Avantages de l'AEC.....	42
Tableau 4. Méthode de collecte de données.....	57
Tableau 5. Nom et description des variables.....	58
Tableau 6. Sous-échelles et items associés pour le questionnaire <i>French in my Life</i> (<i>FiML-Part II</i>)	60
Tableau 7. Indice de normalité des sous-échelles du questionnaire <i>FiML</i>	61
Tableau 8. Tests t pour échantillons indépendants sur chacune des sous-échelles du questionnaire <i>FiML</i> lors de la première collecte de données.....	64
Tableau 9. Genre des participants.....	65
Tableau 10. Âge des participants	65
Tableau 11. Langues parlées	65
Tableau 12. Nombre d'amis francophones.....	66
Tableau 13. Nombre d'heures de discussion en français	66
Tableau 14. ANOVA factorielle comparant le nombre d'heures parlées en français avec les amis pour les deux groupes, avant et après le cours	67
Tableau 15. Statistiques descriptives des variables « Motivation », « Attitudes à l'égard de la communauté L2 », « Attitudes à l'égard du français parlé au Québec »	68
Tableau 16. ANOVAs factorielles des variables « Motivation », « Attitudes à l'égard de la communauté L2 » et « Attitudes à l'égard du français parlé au Québec »...	69
Tableau 17. Tests t comparant les variables « Motivation », « Attitudes à l'égard de la communauté francophone » et « Attitudes à l'égard du français parlé au Québec » au deuxième temps de mesure	72
Tableau 18. Statistiques descriptives des variables « Anxiété en salle de classe », « Orientation intégrative », « Orientation instrumentale », « Perception de ses compétences en FLS » du questionnaire <i>FiML-Part II</i>	79
Tableau 19. ANOVAs factorielles comparant les variables « Anxiété en salle de classe », « Orientation intégrative », « Orientation instrumentale » et « Perception de ses compétences en FLS »	78

Tableau 20. Tests t comparant les variables « Anxiété en salle de classe », « Orientation intégrative », « Orientation instrumentale » et « Perception de ses compétences en FLS » au deuxième temps de mesure.....	80
Tableau 21. Appréciation du cours (items 1 à 7 et 10).....	82
Tableau 22. Niveau de difficulté perçue.....	83
Tableau 23. Quantité de travail perçue selon les standards en place	83
Figure 1. Rétention des Anglophones au Québec selon leur niveau de scolarité.....	20
Figure 2. Intérêt des étudiants à vivre ou travailler en région selon divers programmes.....	21
Figure 3. Perception du français oral et écrit comme obstacle pour vivre ou travailler en région selon divers programmes.....	22
Figure 4. Éléments clés de l'apprentissage par l'engagement communautaire	38
Figure 5. Dynamique de l'AEC.....	40
Figure 6. Diverses approches d'apprentissage expérientiel	41
Figure 7. Moyenne (et erreur standard) des variables « Moi L2 idéal », « Moi L2 conseillé », « Attitudes à l'égard de la communauté francophone », « Attitudes à l'égard du français parlé au Québec » du questionnaire <i>FiML- Part II</i>	70
Figure 8. Moyenne (et erreur standard) de la variable composite « Motivation ».....	71
Figure 9. Comparaison des mesures de motivation avant et après l'intervention pédagogique entre le GC et le GE.....	72
Figure 10. Comparaison des mesures des attitudes à l'égard de la communauté francophone avant et après l'intervention pédagogique entre le GC et le GE....	73
Figure 11. Comparaison des mesures des attitudes à l'égard du français parlé au Québec avant et après l'intervention pédagogique entre le GC et le GE	73
Figure 12. Moyenne (et erreur standard) des variables « Anxiété en salle de classe », « Orientation intégrative », « Orientation instrumentale », « Perception de ses compétences en FLS » du questionnaire <i>FiML- Part II</i>	79
Figure 13. Appréciation générale du cours – GC.....	83
Figure 14. Appréciation générale du cours – GE.....	83
Figure 15. Moyennes et erreurs standard aux variables du questionnaire <i>FiML</i> pour le GE	92
Figure 16. Avantages de l'AEC en milieu francophone	101

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AEC : Apprentissage par l'engagement communautaire

ANOVA : Analyse de variance (de l'anglais : ANalyse Of VAriance)

B# : Extrait du questionnaire *Before starting*

DEC : Diplôme d'études collégiales

F# : Extrait du forum de la classe

FiML : French in my Life (nom du questionnaire)

FLS : Français langue seconde

GC : Groupe contrôle

GE : Groupe expérimental

JB# : Extrait du journal de bord

LS ou L2 : Langue seconde

PAREA : Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage

QA : Québécois de langue anglaise

R# : Extrait du questionnaire *Rétroaction*

Se : Sous-échelle

SEP : Sentiment d'efficacité personnelle

TL : Traduction libre

RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette étude a été d'évaluer un dispositif d'intervention pédagogique mis en place dans le but d'augmenter la motivation et l'investissement des étudiants de langue anglaise du collégial dans l'apprentissage du français langue seconde et d'améliorer leurs attitudes envers la communauté francophone et sa langue. L'intervention pédagogique a consisté en un cours hybride bâti sur l'approche de l'apprentissage par l'engagement communautaire, enseigné en alternance en salle de classe et en milieu communautaire francophone.

Pour évaluer l'efficacité de l'intervention, un devis quasi-expérimental à design prétest/posttest a été adopté pour un groupe expérimental et un groupe contrôle. Le groupe expérimental a été composé de 28 étudiants inscrits au cours « Apprentissage du français langue seconde en milieu communautaire francophone », cours du niveau 101, bloc B, enseigné à l'automne 2018 au cégep John-Abbott. Le groupe contrôle a été composé de 23 étudiants inscrits à un cours régulier 101, bloc B, enseigné à la même session au même cégep.

Une méthodologie mixte a été planifiée. Pour le volet quantitatif de l'étude, les principaux instruments de mesure sont des sous-échelles de type *Likert* validées lors de recherches antérieures partout dans le monde, mais soumises à un processus de revalidation sur cette population, lors d'une pré-expérimentation, à la session d'hiver 2018. Sur les données quantitatives, des ANOVAs factorielles, des tests de Khi-carré et des tests *t* pour échantillons indépendants ont été effectuées. Quant au volet qualitatif de l'étude, les journaux de bord, les interactions sur le forum de la classe et les réponses à des questions à développement prétest/posttest des étudiants exposés à la condition expérimentale ont été soumis à une analyse de contenu thématique.

Les analyses quantitatives ont révélé un avantage de groupe pour les étudiants du GE à toutes les sous-échelles mesurant les concepts suivants : la motivation, les attitudes à l'égard de la communauté francophone, les attitudes à l'égard du français parlé au Québec, l'orientation intégrative et les perceptions à l'égard de ses compétences langagières en français langue seconde. Par ailleurs, les analyses qualitatives ont fait ressortir la perception de progression dans l'apprentissage du français langue seconde et le sentiment de confiance lors de la prise de parole en français à la suite de l'intervention. Le sentiment d'insécurité et de méfiance au départ, généré par une relation de pouvoir perçue par les étudiants comme étant inégale entre les groupes linguistiques, se transforme en confiance au fur et à mesure que des liens se tissent entre anglophones et francophones lors des activités.

Les résultats de cette étude suggèrent la valorisation dans l'enseignement du français langue seconde des contacts avec la communauté francophone par le biais de l'apprentissage par l'engagement communautaire, approche interculturelle transformatrice tant pour l'élève que pour son enseignant et sa communauté.

Mots-clés : Français langue seconde (FLS), apprentissage par l'engagement communautaire (AEC), appropriation, motivation, investissement, collégial, pédagogie transformatrice, interculturel, altérité.

ABSTRACT

The main objective of this study was to evaluate a process of pedagogical intervention put in place with the aim to increase the motivation and investment of English-language college students in learning French as a second language and to improve their attitudes towards the Francophone community and its language. The pedagogical intervention consisted of a hybrid course built on the community service-learning approach, taught alternately in the classroom and in the Francophone community.

To evaluate the effectiveness of the intervention, a quasi-experimental method with pretest / posttest design was adopted for an experimental group and a control group. The experimental group consisted of 28 students enrolled in the "Learning French as a Second Language in Francophone Community" course, level 101, block B, taught in the Fall of 2018 at John Abbott College. The control group consisted of 23 students enrolled in a regular course 101, block B, taught during the same term at the same CEGEP.

A mixed methodology has been planned. For the quantitative part of the study, the main measuring instruments are Likert type subscales validated in previous research carried out worldwide, but subject to a revalidation process on this population, during a pre-experimentation at the 2018 Winter term. On the quantitative data, factorial ANOVAs, Chi-square tests, and independent sample t-tests were performed. As for the qualitative part of the study, journals, interactions on the online class forum and responses to pre-test / post-test questions of students exposed to the experimental condition were subjected to thematic content analysis.

Quantitative analyzes revealed a group advantage for EG students at all subscales measuring the following concepts: motivation, attitudes toward the Francophone community, attitudes towards the French language spoken in Quebec, integrative orientation and perceptions of Linguistic Competence in FSL. In addition, the qualitative analyzes revealed the perception of progression in French as a second language learning and the feeling of confidence when speaking in French following the intervention. The feeling of insecurity and distrust at the outset, generated by a relationship of power perceived by students as unequal between language groups, is transformed into confidence as ties are formed between Anglophones and Francophones during activities.

The results of this study suggest that French as a second language teaching promotes contacts with the Francophone community through community service learning, a transformative intercultural approach for the student, their teacher and their community.

Key words: French as a Second Language (FSL), Service-Learning, Appropriation, Motivation, Investment, College Level, Transformative Pedagogy, Intercultural, Otherness.

INTRODUCTION

Apprendre une nouvelle langue, en faire l'expérience, se l'approprier au sens de « la laisser advenir en propre », c'est comprendre et accepter que les autres font sens autrement et qu'on se transforme soi-même à leur contact.

Véronique Castellotti

Vingt-cinq ans après la création du cours obligatoire de français langue seconde (dorénavant FLS) dans le réseau collégial anglophone au Québec, et malgré le fait que les statistiques montrent un haut degré de bilinguisme chez les jeunes Québécois de langue anglaise, au moment où ils sont appelés à prendre leur place dans la société québécoise, nombreux sont ceux qui ne se sentent pas suffisamment outillées en FLS pour le faire.

De plus, les résultats d'une étude récente ayant mesuré les perceptions et la motivation des étudiants de langue anglaise du collégial à l'égard du FLS enseigné au Québec (Gagné et Popica, 2017) montrent une faible motivation pour l'apprentissage du FLS et des attitudes négatives à l'égard de la communauté francophone et de sa langue.

Des chercheurs en didactique des langues ont récemment attiré l'attention sur le fait que la formation en langue est souvent pensée en termes fonctionnels, à savoir apprendre à communiquer verbalement en langue seconde (dorénavant LS ou L2), sa dimension éducative étant sous-estimée. Cette dimension éducative est à concevoir en termes de « rencontres avec l'altérité » ou d'« expériences de l'altérité », le rôle de l'enseignant étant de les construire, de les gérer et de les mettre au service d'un projet éducatif (Beacco, 2018 : 15). Cependant, le rapport à l'altérité, c'est « quelque chose qui

ne peut pas se décréter, ni s'imposer » (Castellotti, 2019 : 7). Au contraire, cela doit s'appuyer sur les « motivations existentielles » des apprenants (Beacco, 2018 : 15). Comment l'enseignant devrait-il s'y prendre pour que le contact avec l'altérité survienne à l'intérieur d'une matière scolaire obligatoire qui est le cours de FLS? En effet, un tiers des participants à l'enquête menée par Gagné et Popica (2017) a répondu avoir résisté à l'apprentissage du FLS parce que c'est obligatoire.

Dans ce contexte, Beacco propose le développement d'une « approche expérientielle » de l'altérité culturelle, qui vient stimuler « une implication personnelle des apprenants dans les activités proposées » (2018 : 30). Selon le chercheur, c'est « de la primauté de l'expérience et de la recherche d'investissement personnel plus profond qu'il faut partir pour concevoir des activités concrètes destinées à faciliter les manières d'aborder l'autre » (2018 : 49).

C'est pour donner l'occasion à ses étudiants de faire l'expérience de l'altérité, de l'analyser et de la gérer sur le vif que le cégep John-Abbott a mis sur pied un cours de FLS bâti sur l'approche de l'apprentissage par l'engagement communautaire (dorénavant AEC) en milieu francophone. Cette approche vise à créer des liens significatifs entre le service communautaire, l'apprentissage scolaire et le développement global de l'étudiant dans une société plurilingue et pluriculturelle qui est la nôtre. C'est une démarche de co-construction de l'apprentissage en partenariat avec la communauté, qui invite les apprenants de langue anglaise à s'investir dans des relations interpersonnelles avec des francophones, tout en réalisant des tâches censées développer leur sens d'appartenance à la communauté. Ce rapport rend compte de cette rencontre.

Le premier chapitre dresse un état du problème à l'origine de l'étude, suivi de la formulation des objectifs de recherche. L'objectif général de la recherche consiste à évaluer l'impact d'un dispositif d'intervention, à savoir un cours bâti sur l'engagement en milieu communautaire francophone, sur la motivation et l'investissement dans l'apprentissage du FLS de cégépiens de langue anglaise du niveau 101, bloc B (le 2^e cours obligatoire).

Le deuxième chapitre expose l'état des connaissances liées aux concepts de base de l'étude – principalement la motivation en LS, l'investissement dans l'apprentissage d'une LS, l'approche de l'AEC – menant à la question de recherche principale et aux sous-questions.

Le troisième chapitre présente les principaux éléments méthodologiques : le devis de recherche, les participants, les méthodes de collecte et de traitement des données, les instruments de mesure, de même que les principes éthiques.

Le quatrième chapitre rapporte les résultats des analyses quantitatives et qualitatives menées. Ces résultats permettent de répondre aux sous-questions et à la question principale de recherche.

Le cinquième chapitre propose une discussion des résultats s'articulant autour de la question de recherche principale.

Enfin, une conclusion souligne les contributions sociales et scientifiques de l'étude de même que ses limites et propose des pistes de recherche futures et des recommandations.



PROBLÉMATIQUE

Linguistic landscapes are ultimately shaped by personal experiences.

Claire Kramsch

1.1. Le contexte du français langue seconde dans le réseau collégial

Avant 1994, les départements de FLS des cégeps anglophones offraient des cours optionnels au même titre que les autres cours de langue comme l'espagnol ou l'italien. Bon an mal an, environ 15 % du corps étudiant suivaient des cours de FLS durant leur parcours collégial. À partir de 1994, la réforme de l'enseignement collégial a, entre autres, rendu obligatoires deux cours de 45 heures de FLS dans le réseau anglophone. Le programme prévoyait trois niveaux de cours et a créé un niveau transitoire pour les élèves qui étaient trop faibles pour être placés au niveau 1 d'alors (le niveau 2 actuel, 602-101-MQ). Ce niveau transitoire devait disparaître en 1997, une fois que les élèves arriveraient mieux préparés. Cela n'a toutefois pas été le cas, alors le niveau transitoire est devenu permanent (l'actuel niveau 1, 602-100-MQ) et le programme s'est échelonné sur quatre niveaux plutôt que sur les trois prévus au départ.

En 2000, « la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française a été créée par le gouvernement québécois afin de faire le point sur la politique linguistique québécoise et de proposer des priorités d'action pour l'avenir de la langue française au Québec » (Secrétariat à la politique linguistique, 2001). Cette

Commission et la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2001) ont plaidé pour un rehaussement des compétences en FLS au collégial comme facteur de francisation des entreprises, mais aussi d'appartenance linguistique et culturelle, s'appuyant sur le fait que le niveau 1 des cours de FLS est devenu permanent alors qu'il avait été conçu pour n'être que « transitoire » (Beaumier, 2001; Larose et collab., 2001).

En 2011, le Conseil supérieur de la langue française a recommandé que « la maîtrise du français de tous les diplômés [des cégeps anglophones] soit meilleure qu'à leur entrée au collège » (CSLF, 2011). En ce moment, les deux cours de 45 heures d'une formation de deux ou trois ans en anglais ne permettent pas d'atteindre cet objectif. Le Tableau 1 présente le classement des élèves du secteur anglophone en fonction du niveau du premier cours de FLS suivi au collégial.

Tableau 1. Répartition des élèves inscrits pour la première fois au collégial à l'automne 2013, à l'automne 2014 ou à l'automne 2015 (ensemble des cégeps anglophones), selon le premier cours de FLS suivi au collégial et en fonction du cours de FLS complété au secondaire (Source : système DÉFI du SRAM)

Niveau du premier cours de FLS suivi au collégial	Cours de FLS complété au secondaire, secteur Jeunes				Aucun cours de FLS complété			
	FLS régulier	FLS enrichi	Sans égard au niveau (régulier+enrichi)		Issus de la 5 ^e secondaire francophone		Autres*	
	(N)	(N)	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)
MAN (009) et 100	1602	627	2229	20	4	0	444	19
101	2984	1954	4938	43	75	1	412	38
102	1781	1942	3723	33	2637	30	908	33
103	211	266	477	4	6070	69	938	10
Total	6578	4789	11367	100	8786	100	2702	100

* Il peut s'agir d'élèves autochtones, d'élèves provenant du secteur des Adultes, d'élèves ayant suivi à la fois les cours de français et d'anglais langue d'enseignement, ou d'élèves admis au collégial sur la base d'études effectuées hors Québec.

Selon ces données, 20 % des élèves inscrits au premier cours de FLS au collégial se retrouvent dans les cours de mise à niveau (MAN) et au niveau 100¹. Ces élèves ne

¹ En FLS au collégial, il y a quatre niveaux comportant deux cours, soit le cours de la « formation générale commune » (qui rassemble des élèves de tous les programmes) et le cours de « formation générale propre » (qui rassemble les élèves par famille de programmes là où le nombre d'élèves le permet). Le niveau 1 est appelé niveau 100 à partir du numéro du cours de la

peuvent interagir ni à l'oral ni à l'écrit de façon fluide et autonome. Quant aux élèves du niveau 101, ils représentent 43 % de cette population. Ces élèves présentent un certain degré de spontanéité à l'oral, pouvant prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Cependant, ils ne sont pas à l'aise à défendre leurs opinions avec précision ou à s'exprimer avec fluidité dans un contexte professionnel. En lecture, ils peuvent comprendre des textes rédigés dans une langue courante, mais ont souvent de la difficulté à lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines ou des textes littéraires. En écriture, ils peuvent écrire des textes simples sur des sujets familiers. Ils arrivent partiellement à écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. En considérant les deux niveaux, MAN-100 et 101, on peut affirmer qu'environ deux tiers des élèves ne sont pas de véritables utilisateurs indépendants du français, ce qui ne leur permet pas de s'épanouir dans un environnement francophone. Ces données sur le bilinguisme des jeunes Québécois de langue anglaise (QA) nuancent celles généralement admises depuis longtemps au sujet d'un taux de bilinguisme de 80 % des jeunes QA (Jedwab, 1996).

C'est pour tenter de comprendre pourquoi les jeunes Québécois de langue anglaise n'arrivent pas à atteindre davantage les niveaux 102 et 103 après 12 ans de formation en FLS qu'une recherche a été conduite dans le secteur anglophone du réseau collégial entre 2014 et 2017. Les résultats de l'étude *Perceptions et motivation à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec* (Gagné et Popica, 2017), menée auprès de 1044 élèves de 12 institutions collégiales, montrent une faible motivation à l'égard de l'apprentissage du FLS. Un tiers des répondants ont même affirmé avoir résisté à l'apprentissage de la langue parce que c'est obligatoire. Lors des entrevues et des groupes de discussion, d'autres facteurs sont venus s'ajouter à l'obligation : le contexte politique, l'anxiété causée par un environnement francophone exigeant, des méthodes d'enseignement peu stimulantes, les difficultés de la langue, l'influence des proches,

« formation générale commune » (602-100-MQ), le niveau 2 devient le niveau 101 (602-101-MQ), le niveau 3 devient le niveau 102 (602-102-MQ) et le niveau 4 devient le niveau 103 (602-103-MQ).

l'inutilité perçue de parler français, l'anglais semblant être suffisant, l'absence d'explications quant à l'importance d'apprendre le français et le désir de quitter le Québec. Le seul facteur motivationnel positif est lié aux perspectives de carrière. L'étude a révélé également des attitudes négatives à l'égard de la communauté francophone et du français parlé au Québec.

1.2. Contacts intergroupes au Québec

Les mesures négatives collectées par Gagné et Popica (2017) reflètent les préjugés entre les groupes. La psychologie sociale s'intéresse depuis plus de 50 ans à ces questions, surtout aux États-Unis (Pettigrew et Tropp, 2006, 2011), mais aussi au Québec avec les travaux de Richard Bourhis et ses collègues (Bourhis et collab., 2012; Bourhis, Carignan et Sioufi, 2015; Carignan, Deraîche et Guillot, 2015). La recherche a montré que les contacts intergroupes avaient un effet sur la réduction des préjugés. Deux « formidables obstacles » à la formation de ces contacts ont été identifiés par Pettigrew et Tropp : la ségrégation et les normes sociales (2011 : 126). Le Québec présente ces deux obstacles, à savoir une ségrégation scolaire avec ses commissions scolaires linguistiques et la loi 101 qui impose des normes perçues par les non-francophones comme un facteur de discrimination collective (Bourhis et Foucher, 2012) qui les pousse à se sentir au Québec plutôt comme une minorité vulnérable qu'individus en soi (Caldwell, 1984). D'où le désir des jeunes QA de quitter la province. Dans leur questionnaire, Gagné et Popica (2017) ont demandé aux répondants d'indiquer à quel endroit ils aimeraient travailler après leurs études. Le Tableau 2 montre que 42,1 % des répondants ont exprimé leur intention de quitter le Québec et 20,6 % sont prêts à y rester, alors que 34,9 % ne semblent pas avoir de préférences, pourcentage qui peut être associé tant au désir de quitter la province qu'à celui d'y rester.

Tableau 2. Choix de lieu de travail après diplomation

Où préféreriez-vous travailler une fois vos études terminées?	Proportion des répondants (%)
N'importe où	34,9
Québec	20,6
Canada hors Québec	14,9
N'importe où sauf au Québec	10,6
À l'étranger	9,0
États-Unis	7,6
Pas de réponse	1,7
Réserve autochtone	,7

Ces données viennent corroborer celles diffusées par le Secrétariat aux relations avec les Québécois d'expression anglaise quant au taux de rétention des anglophones au Québec, selon leur niveau de scolarité, en 2011 (Ministère du Conseil exécutif, Secrétariat aux relations avec les Québécois d'expression anglaise, 2018). La Figure 1 montre que 56,5 % des Anglophones détenant un certificat ou un diplôme d'études postsecondaires inférieur au baccalauréat universitaire, un Diplôme d'études collégial (DEC), sont restés dans la province en 2011. En d'autres mots, près de la moitié des diplômés de langue anglaise nés au Québec des cégeps anglophones ont quitté la province cette année-là.



Figure 1. Rétention des Anglophones au Québec selon leur niveau de scolarité (Source : Ministère du Conseil exécutif, Secrétariat aux relations avec les Québécois d'expression anglaise, 2018, capture d'écran)

Au cours des dernières années, plusieurs chercheurs se sont intéressés à cet exode des cerveaux. Sioufi (2016) a effectué un sondage auprès de plus de 200 étudiants anglophones du Québec et a trouvé quatre raisons qui prédisent le désir de quitter le Québec. Parmi ces quatre variables, figure leur faible compétence en français, les trois autres étant : 1) le sentiment d'être victimes de discrimination collective (dans les magasins, dans le milieu de travail et scolaire), 2) la volonté d'améliorer la vitalité anglophone, 3) une orientation de séparation d'avec les francophones (2016 : 129-135).

Des études récentes s'intéressent de plus en plus aux efforts de la communauté anglophone du Québec à retenir ses jeunes dans une perspective de revitalisation. Ainsi, une enquête menée par l'administration du cégep John-Abbott (Brown, Ross, Robert, 2017) auprès de 3495 étudiants provenant de 20 programmes a révélé que les répondants manifestaient une grande ouverture à l'idée de travailler dans les régions du Québec, après l'obtention de leur diplôme. La Figure 2 montre l'intérêt des étudiants de divers programmes à s'installer dans une région du Québec, autre que Montréal.

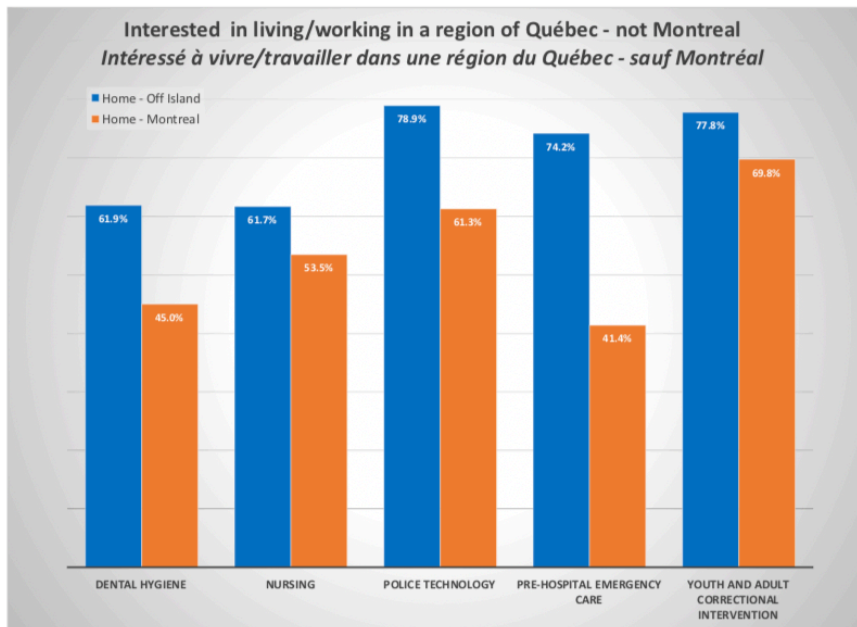


Figure 2. Intérêt des étudiants à vivre ou travailler en région selon divers programmes
(Source : Brown, Ross, Robert, 2017, capture d'écran)

Selon les données recueillies, plus de deux tiers des répondants originaires de l'extérieur de Montréal et environ la moitié des répondants vivant à Montréal sont ouverts à l'idée de s'installer en région. Toutefois, la maîtrise du français écrit et parlé est un facteur important qui influence la perception des répondants en ce qui a trait à leurs opportunités de s'épanouir en région.

D'ailleurs, la Figure 3 illustre la perception des répondants de divers programmes quant à la difficulté de s'installer en région à cause de leurs faibles compétences de communication à l'oral et à l'écrit.

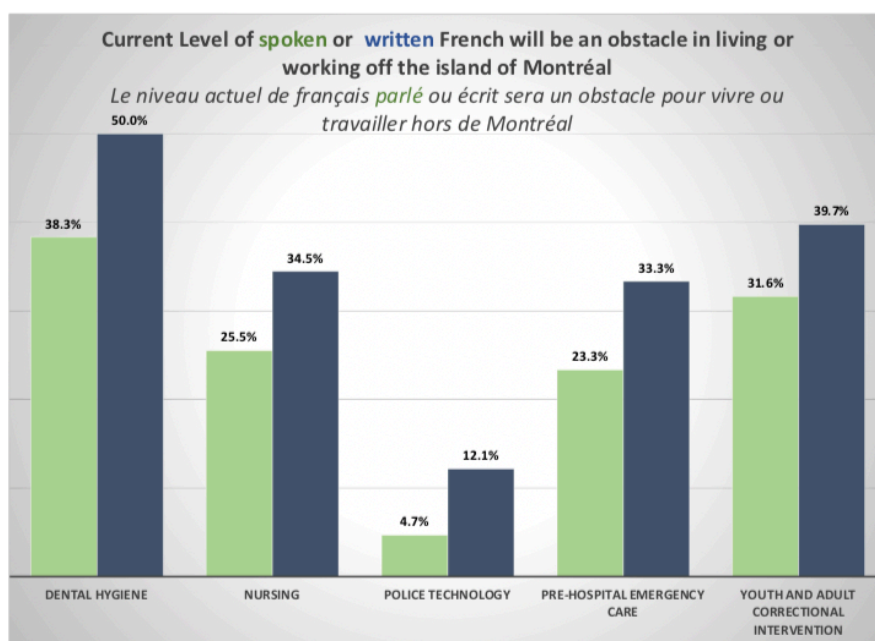


Figure 3. Perception du français oral et écrit comme obstacle pour vivre ou travailler en région selon divers programmes

(Source: Brown, Ross, Robert, 2017, capture d'écran)

En écartant le programme *Police Technology*, vu qu'il est fréquenté surtout par des élèves francophones, on note que plus du quart des répondants trouvent leurs compétences en communication orales et écrites insuffisantes pour pouvoir travailler et vivre en région. En somme, le désir de rester au Québec est manifeste, mais les jeunes doutent d'avoir les habiletés linguistiques pour réussir à s'y intégrer.

Dans la même veine, le groupe de recherche Quebec English-speaking Communities Research Network (QUESCREN) a organisé à l'Université Concordia un forum intitulé *La vitalité des communautés minoritaires par l'éducation* où praticiens, décideurs et chercheurs ont abordé « les défis et les possibilités au sein du secteur de l'éducation de langue anglaise au Québec, pour promouvoir la vitalité des communautés » (QUESCREN, 2018). Les dialogues du forum ont souligné l'importance de la rétention des jeunes anglophones au Québec et le rôle que les écoles anglophones ont à jouer pour assurer une intégration culturelle et linguistique adéquate dans la société et sur le marché du travail francophones québécois.

Il découle de ces observations le constat que la maîtrise du FLS est un ingrédient nécessaire à l'intégration sociale et professionnelle des jeunes anglophones au Québec, mais que ceux-ci ne se sentent pas pleinement outillés linguistiquement pour pouvoir s'installer partout dans la province.

Devant la difficulté du système d'éducation québécois à permettre à tous de développer les connaissances et compétences nécessaires à leur épanouissement, il y a lieu de se demander si les programmes de formation ont des orientations et des objectifs pertinents. Selon la dernière version des devis ministériels pour le FLS publiés en français², l'objectif de l'enseignement du FLS est de « permettre à l'élève de communiquer **efficacement** en français avec ses concitoyens et ses concitoyennes. Il contribue ainsi à lui permettre de comprendre et de partager les acquis culturels et sociaux, ainsi que d'en discuter. » (MELS, 2011 : 17). La maîtrise du FLS est reconnue par ces documents officiels comme étant essentielle à une participation active « à la vie et à la culture de la société québécoise, dont le français est la langue officielle ». Par conséquent, la formation en FLS au collégial se donne comme finalité « de rendre les élèves aptes à communiquer de façon **efficace** dans la société et à apprécier les éléments constitutifs de la culture québécoise (tels la littérature, les médias, les arts, la technologie, les codes sociaux, etc.) » (MELS, 2011 : 17). Ces objectifs sont pertinents,

² Une version plus récente de ces devis ministériels pour le FLS existe en anglais seulement (MEES, 2017).

mais ils ne sont pas atteints par plus de la moitié des diplômés. Le problème n'est donc pas dans la planification, mais dans la « livraison » ou l'atteinte de ces objectifs.

Si à leur arrivée au collège deux tiers des élèves ne sont pas des utilisateurs indépendants de la langue à l'oral et à l'écrit, il est crucial de faire preuve d'audace et d'imagination pour rendre ces locuteurs autonomes en deux cours de 45 heures contact suivis au collégial. Pour l'instant, le réseau collégial peine à y arriver et toute initiative rigoureuse susceptible d'obtenir de meilleurs résultats doit être mise à l'épreuve.

À ce sujet, certaines pratiques pédagogiques novatrices en didactique des langues pourraient être employées pour renverser la tendance. Le dernier rapport de la Commission de l'éducation en langue anglaise (2018) reconnaît justement, entre autres, le rôle des situations authentiques de communication dans l'apprentissage de la langue française et de la culture francophone québécoise. Elle recommande au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur de « financer, au bénéfice des élèves anglophones, d'authentiques expériences d'apprentissage linguistique, qui les immergent vraiment dans la culture française québécoise » (CELA, 2018 : 17) et d'« investir temps et argent pour que les élèves anglophones s'intègrent dans la société québécoise munis des compétences linguistiques nécessaires, en français et en anglais » (CELA, 2018 : 21).

Cette recommandation rejoint les propos de Bourhis (2016), qui suggère la mise en œuvre de « programmes d'immersion en français encore plus innovateurs qui mènent à une connaissance solide du français, mais aussi qui enseignent des habiletés sociolinguistiques et culturelles en français québécois » (2016 : 46, Traduction libre, désormais TL).

Les « situations authentiques de communication » sont d'ailleurs au cœur de l'approche actionnelle préconisée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) élaboré par le Conseil de l'Europe (2001, 2018). Plusieurs commissions scolaires anglophones au Québec sont en train d'adopter le CECRL dès le primaire en intégrant dans les pratiques pédagogiques des « tâches » langagières qui mobilisent bien souvent toutes les habiletés lors de leur réalisation (écrire, parler, écouter et lire). Le

réseau collégial devrait s'adapter à cette situation pour éviter que les élèves suivent un tel parcours au primaire et au secondaire et se retrouvent au collégial dans un enseignement traditionnel décontextualisé de la grammaire, de l'écriture ou de la lecture. En ce sens, une collaboration est en cours entre le département de français du cégep John-Abbott et la Commission scolaire Lester-B.-Pearson pour assurer aux élèves une meilleure transition du secondaire au collégial en FLS, collaboration notamment axée sur l'intégration de l'approche actionnelle du *CECRL* dans les programmes d'enseignement du FLS des deux ordres d'enseignement.

De leur côté, lorsqu'interrogés au sujet de solutions pour améliorer leur motivation et favoriser l'apprentissage du FLS, plusieurs participants aux groupes de discussion du projet PAREA (Gagné et Popica, 2017) ont suggéré que l'offre éducationnelle en FLS inclue des cours où les apprenants aient l'occasion d'avoir des interactions authentiques en français avec les membres de la communauté francophone. En voici un exemple :

You could go volunteering somewhere in French and talk to people in French and you still have to come to class sometimes and learn French and like write, write journals and stuff. That would be interesting. That would motivate people to speak French and to learn French. I think that would be a cool class. I'd take it.

Cette proposition est intimement liée à l'urgence de permettre aux élèves d'entrer en contact avec des francophones dans des *situations authentiques* afin d'utiliser la langue « pour vrai » et non pour réaliser un travail scolaire. Par ailleurs, de telles rencontres dans la vie réelle offriraient la possibilité de bénéficier des fruits de la théorie des contacts intergroupes mentionnée plus haut. En effet, les préjugés et les tensions linguistiques qui en découlent devraient diminuer. Conséquemment, il est légitime d'escompter que l'établissement de réseaux de contacts interlinguistiques devrait favoriser le bien-être socio-affectif et socio-économique des élèves. Leur volonté de répéter ce type d'expérience et leur désir de parler français et de rester au Québec seraient ainsi plus grands.

1.3. Objectif général de l'étude

Pour répondre aux suggestions et aux besoins de ses étudiants et face aux conséquences socio-économiques que la maîtrise du FLS implique, le département de français du cégep John-Abbott a mis sur pied, à l'hiver 2018, un cours d'apprentissage du français en milieu communautaire francophone. Celui-ci est destiné aux étudiants du niveau 101, niveau qui a présenté les résultats les plus faibles à toutes les échelles de mesure dans le cadre de l'étude PAREA (Gagné et Popica, 2017).

1.4. Description du dispositif d'intervention

La mise en œuvre du projet s'est déroulée en 5 étapes:

- Recension des écrits portant sur l'apprentissage par l'engagement communautaire, la communication interculturelle et l'apprentissage des langues, la motivation et l'investissement dans l'apprentissage, l'autonomisation des apprenants dans un contexte linguistique inégal;
- Spécification des objectifs du cours et développement du plan de cours;
- Conception et développement d'activités pédagogiques; collaboration avec le Centre d'action bénévole de l'Ouest-de-l'Île pour identifier les organismes francophones ou bilingues qui auraient besoin des compétences des étudiants;
- Conception et pilotage du cours « Apprentissage du français langue seconde en milieu communautaire francophone »;
- Évaluation de l'impact du cours sur la motivation et l'investissement des étudiants dans leur apprentissage du FLS et sur les attitudes vis-à-vis de la communauté cible et de sa langue.

Les cours se donnent en alternance dans la salle de classe et dans la communauté où les étudiants rendent service à des organismes communautaires qui peuvent avoir besoin de leur aide dans des domaines liés à leurs champs d'études. La possibilité de choisir un organisme en lien avec son programme et d'y travailler à raison de trois

heures par semaine pendant une période de 10 semaines est censée constituer un facteur de motivation atténuant la résistance de l'élève à la communication en français.

Il s'agit principalement d'un cours de communication pratique basé sur le travail de terrain dans la communauté. Ce travail sur le terrain est appuyé et préparé par des activités de communication qui ont lieu en présentiel ou à distance, grâce aux technologies de l'information. On compte parmi ces activités la préparation d'un curriculum vitae et d'une lettre de motivation, la simulation d'une entrevue d'emploi, la tenue d'un journal de bord, l'interaction sur un forum de discussion, des lectures et la création en mode collaboratif d'un magazine en ligne. Tout le travail est centré sur l'idée qu'en poursuivant des objectifs de formation, les jeunes adultes sont également connectés à leur communauté bilingue ou plurilingue dont ils apprennent à connaître davantage les enjeux qu'ils seront appelés à résoudre une fois leurs études terminées.

Certaines activités dans les organismes communautaires incluent la préparation ou la livraison des repas, la préparation de paniers alimentaires, la préparation et le pilotage d'activités récréatives pour les personnes âgées, du tutorat avec des élèves à risque du primaire ou du secondaire, des visites aux personnes âgées. Au cours de leur travail sur le terrain, les étudiants sont formés à la conception, à la réalisation et à l'évaluation de l'efficacité de leur activité. Ils travaillent sous la supervision de l'enseignant du cours, du responsable des bénévoles dans les organismes communautaires et du responsable du recrutement de bénévoles du Centre d'action bénévole de l'Ouest-de-l'Île.

Les activités ont été conçues pour répondre, dans la mesure du possible, aux conditions optimales identifiées par Gordon Allport (1954) et validées par Pettigrew et Tropp (2011 : 61-64) dans une méta-analyse comptant 515 études portant sur des contacts entre groupes et s'étendant sur 50 ans. Ces conditions sont les suivantes : lorsqu'ils se rencontrent, les participants des deux groupes linguistiques doivent être sur un pied d'égalité et viser un objectif commun nécessitant une coopération; les activités doivent être officiellement approuvées par l'administration; les séquences

d'enseignement doivent d'abord promouvoir la réduction de l'anxiété, ensuite le développement de l'empathie et enfin favoriser la révélation de soi (2011 : 85).

Conséquemment, l'objectif général de cette étude est d'évaluer l'impact de ce dispositif d'intervention, à savoir un cours bâti sur l'engagement en milieu communautaire francophone, sur la motivation et l'investissement dans l'apprentissage du FLS de cégépiens de langue anglaise du niveau 101, bloc B (le 2^e cours obligatoire).



CADRE THÉORIQUE

C'est bien de la primauté de l'expérience et de la recherche d'investissement personnel plus profond qu'il faut partir pour concevoir des activités concrètes destinées à faciliter les manières d'aborder l'autre.

Jean-Claude Beacco

2.1. Le concept de motivation en apprentissage des langues secondes

Dans son *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq (2003 : 171) propose une définition de la motivation qui recoupe les notions de motivation intrinsèque et extrinsèque et ajoute que « pour se maintenir, [elle] doit être reconnue et entretenue à court terme : dans tout apprentissage, et dans celui des langues en particulier, la perception que l'apprenant a de soi et celle qu'il se fait de la situation d'apprentissage sont des facteurs importants ». Sa définition associe la perception de soi et la perception que se fait l'apprenant de la situation d'apprentissage, rapprochant la motivation du Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura (1986). Ce dernier est d'ailleurs une « variable motivationnelle centrale de la théorie sociocognitive qui peut affecter le choix des activités, l'effort et la persistance » (Schunk et collab., 2014 : 145). Dans ce modèle, la réussite a le plus d'influence sur l'augmentation du SEP qui aura à son tour, de manière itérative, un impact sur la motivation des apprenants à continuer d'améliorer leurs habiletés et d'approfondir leurs connaissances. Toujours

dans une perspective sociocognitive, Viau (2009), reconnaît le rôle des activités pédagogiques dans la motivation des étudiants. Ainsi, les choix pédagogiques d'un enseignant peuvent être déterminants sur l'engagement des étudiants (Viau, 2014). Un cours où l'on met l'accent sur des stratégies pédagogiques favorisant l'engagement cognitif des étudiants contribue au choix des étudiants à s'engager cognitivement et à persévérer dans la tâche. Le modèle de dynamique motivationnelle conçu par Viau s'appuie sur trois types de perception des élèves vis-à-vis de l'activité pédagogique : la valeur de l'activité, la contrôlabilité à son égard et la compétence de l'élève pour la réaliser.

En apprentissage des LS, l'étude de la motivation a pris son essor à la fin des années 1950 avec les travaux fondamentaux de Robert Gardner (1959; 1985). Son modèle, d'abord socio-psychologique (1972), puis socio-éducatif (2010) a pris naissance à Montréal en étudiant l'apprentissage du FLS par les QA, puis ailleurs au Canada. Il postule que les apprenants d'une LS peuvent poursuivre des objectifs de deux types : ils ont une orientation intégrative (une disposition positive envers la communauté cible allant jusqu'à vouloir s'y assimiler) ou une orientation instrumentale (liée à des considérations pragmatiques comme l'amélioration de sa situation professionnelle). Il découle de ce modèle un concept plus large, celui d'intention intégrative (*integrative motive*) qui comprend trois éléments : 1) la dimension intégrative (*integrativeness*) qui englobe l'orientation intégrative, 2) l'intérêt pour les LS et la communauté cible et 3) la motivation, composée à son tour de trois dimensions : a) le désir d'apprendre la langue, b) les attitudes envers l'apprentissage de la langue et c) l'intensité motivationnelle (le degré d'effort investi). La motivation est définie comme un agrégat de ces trois variables « étant donné qu'aucune d'entre elles ne peut seule produire un indice complet de la motivation (TL) » (Gardner, 2010 : 23).

Des experts du domaine ont reproché au modèle de Gardner de ne pas s'appuyer sur les théories contemporaines de la motivation en éducation de même que d'être limité au milieu multiculturel montréalais. En effet, il est difficile de viser l'intégration à la communauté cible si l'élève ne la côtoie pas dans sa région du monde

(l'anglais au Moyen-Orient, par exemple) ou si l'identification à cette communauté n'est pas désirée.

Au cours des années 1990, la recherche sur la motivation en LS s'est rapprochée de la recherche sur la motivation en éducation au sens large, un centre d'intérêt fécond en psychologie. Clément, Dörnyei et Noels (1994) ont ainsi développé le concept de *linguistic self-confidence*, étroitement lié au SEP (Bandura, 1986). Dans la même veine, Noels (2001 : 107) a montré que plus l'enseignant de LS « était perçu comme contrôlant, moins les étudiants se sentaient autonomes dans le processus d'apprentissage, et plus basse était leur motivation intrinsèque (TL) ».

Après avoir réalisé des études sur les stratégies motivationnelles, Dörnyei (2009) propose un nouveau modèle de mesure de la motivation (le *L2 Motivational Self System*) qui met l'accent sur l'apprenant et non plus sur la communauté cible. Il relie la motivation aux « caractéristiques affectives de l'apprenant se référant à la direction et à l'ampleur du comportement pendant l'apprentissage lorsqu'il choisit une activité, l'intensité qu'il y met et son degré de persévérance (TL) » (Dörnyei, 2009). Selon son modèle, la motivation des apprenants se mesure et s'inscrit dans trois nouvelles dimensions : 1) le *Ideal L2 Self* (le « moi L2 idéal » (TL) lorsque l'élève se projette dans l'avenir en train de parler la langue cible); 2) le *Ought-to L2 Self* (le « moi conseillé » (TL) réfère à l'influence de l'entourage de l'apprenant sur sa décision d'apprendre la langue); 3) le *L2 Learning Experience* (l'expérience d'apprentissage (TL) réfère à l'expérience et à l'environnement immédiats d'apprentissage). Fort d'une étude longitudinale auprès de 13 000 jeunes Hongrois pendant 10 ans, Dörnyei soutient que plus les dispositions envers les locuteurs natifs ou compétents d'une LS sont positives, plus attrayant sera le *moi L2 idéal*, l'indice de motivation le plus élevé (Dörnyei et collab., 2006 : 92).

Plus récemment, Dörnyei, Henry et Muir (2016) ont développé le modèle *Directed Motivational Current* (le courant motivationnel dirigé, TL) qui réfère au *flow* d'énergie permettant aux apprenants « de fonctionner pendant de longues périodes dans des états de productivité élevés et d'obtenir, pendant un certain temps, des

performances supérieures à celles qu'elles se croyaient capables de réaliser » (2016 : XI, TL).

Selon les auteurs du modèle, « un DMC n'est pas simplement une voie vers un but; ce qui est étonnant dans un DMC, c'est qu'il fournit non seulement une direction à l'action, mais qu'il la *dynamise* également. » (2016 : XI, TL). Cette capacité unique à alimenter l'apprenant d'énergie distingue le DMC des autres construits motivationnels décrits auparavant par la recherche. Si les théories antérieures ont séparé la source initiale d'énergie de sa conséquence actionnelle (« motif-causes-comportement »), dans le modèle DMC, « le travail initial du motif devient partie intégrante de la source d'énergie elle-même : le comportement motivé de l'acteur *n'utilise pas* d'énergie, mais au contraire, *génère* activement de l'énergie » (2016 : XII, TL). Ainsi, « le motif et le comportement subséquent forment une *construction unifiée* et sont inséparables l'un de l'autre » (2016 : XII, TL).

S'appuyant sur des travaux de recherche robustes, les auteurs du modèle DMC proposent plusieurs stratégies pour favoriser la motivation à long terme en classe.

QUELQUES LEÇONS POUR FAVORISER LA MOTIVATION À LONG TERME EN CLASSE

Insistez sur le **caractère ciblé** de l'apprentissage; encouragez les élèves à développer des objectifs/visions personnels forts et aidez-les à établir un lien clair entre ce qui est enseigné en classe et la manière dont cela pourrait être transféré à des situations du « monde réel » correspondant à leurs objectifs / visions personnels; créez des opportunités pour que les objectifs / visions soient activés de manière à ce que l'engagement soit constamment relancé.

Encouragez les étudiants à **s'appropriier** leurs objectifs et processus d'apprentissage en L2; donnez-leur le contrôle du plus grand nombre possible de décisions concernant l'apprentissage dans un contexte donné.

La dynamique de groupe est importante; veillez à ce que suffisamment de temps soit consacré au développement d'un groupe d'apprenants cohésif, à des normes de groupe appropriées et à une atmosphère de soutien agréable; une dynamique de groupe saine crée de la productivité, de la résilience et un climat propice à l'épanouissement de la motivation à long terme.

Dörnyei, Henry et Muir, 2016: 77, TL

2.2. Le concept d'investissement en apprentissage des langues secondes

Les théories récentes sur l'apprentissage des langues mettent davantage l'accent sur le concept de pouvoir, les apprenants étant considérés comme des acteurs sociaux dynamiques. Par conséquent, le concept de « motivation » en apprentissage des langues est souvent complétée par des concepts tels que l'« investissement ». Selon Norton, le construit psychologique de la motivation ne suffit pas pour expliquer comment un élève peut être fortement motivé, mais peut résister à des occasions de parler dans des contextes où il est positionné de manière inégale (Darvin et Norton, 2016 : 20). D'ailleurs, une étude qualitative menée au Canada par Bonny Norton Pierce (1995) a montré que des immigrantes pouvaient être très motivées à apprendre l'anglais, mais que cette motivation pouvait être court-circuitée par les effets des « relations de pouvoir inéquitables qu'elles devaient négocier dans différents contextes » (Norton et Toohey, 2011 : 415) alors qu'elles expérimentaient la discrimination au travail. Leur identité se révélait plus complexe que seulement motivée ou démotivée. D'où la nécessité de considérer également le concept d'*investissement* qui sert de complément sociologique et constitue un indice d'identité et de pouvoir. Initialement développé par Norton au milieu des années 1990, ce concept est considéré de nos jours comme un construit fondamental dans la recherche portant sur l'acquisition des langues (Kramsch, 2013 ; Douglas Fir Group, 2016). Selon la chercheuse, l'investissement

présuppose que lorsque les élèves parlent, ils n'échangent pas seulement des informations avec les locuteurs des langues cibles, mais ils organisent et réorganisent constamment le sens de qui ils sont et comment ils se définissent par rapport au monde. Ainsi, un investissement dans la langue cible est aussi un investissement dans l'identité sociale d'un élève, une identité qui change constamment dans le temps et l'espace (Norton Peirce, 1995 : 17-18, TL).

Étant donné que les identités de l'apprenant changent « de multiples façons en fonction des interactions vécues par les élèves et des messages reçus en classe, à l'école et dans d'autres contextes sociaux » (Cummins et Early, 2011: XVI, TL), il est important que l'enseignant de LS comprenne le pouvoir qu'il a à influencer l'identité de ses élèves et qu'il adapte ses interventions pédagogiques en conséquence.

Les choix pédagogiques des enseignants au sein de la classe jouent un rôle déterminant dans la mesure où les élèves sortiront d'un cocon d'identité défini par leurs limites pré-établies (...) pour entrer dans un espace interpersonnel défini par leurs talents et leurs réalisations, tant linguistiques qu'intellectuelles. Pour que cela se produise, les enseignants doivent « voir à travers » les étiquettes institutionnelles et en exploiter le potentiel (Cummins et Early, 2011: XVI, TL).

La notion communément établie de l'identité des élèves, des enseignants et de la communauté serait ainsi déstabilisée selon Cummins et Early (2011). Dans ce modèle, les élèves et les enseignants sont amenés à comprendre, à travers un processus de réflexion, qu'ils sont « en devenir » et que les interactions qu'ils vivent façonnent leur processus de changement.

Dans ce processus, les textes identitaires (« *identity texts* ») peuvent représenter un espace privilégié où les apprenants expriment de manière créative et réflexive leurs identités, jetant alors une « lumière positive » (Cummins et Early, 2011 : 3) sur celles-ci. L'investissement représente ainsi un construit qui articule la relation médiatisée socialement et historiquement des apprenants à la langue, à l'éducation, à l'identité et à la communauté. S'appuyant sur la perspective critique de Bourdieu, Norton apporte un nouvel éclairage en expliquant l'investissement en termes d'action qui donne accès à des ressources inaccessibles autrement :

Si les apprenants investissent dans une langue seconde, ils le font en sachant qu'ils vont acquérir *un plus large éventail de ressources matérielles et symboliques*, ce qui *augmentera* la valeur de leur capital culturel. Les apprenants espèrent obtenir un bon retour sur cet investissement, un retour qui leur donnera accès à des ressources inaccessibles auparavant (Norton, 2000 : 10, TL).

C'est la raison pour laquelle Norton propose de transformer la salle de classe en espace qui investit les élèves du pouvoir de faire entendre leur voix dans les interactions avec des locuteurs natifs.

Il est important de comprendre que ce phénomène des relations interlinguistiques inéquitables ayant pour conséquence de réduire les gens au silence est présent au Québec sans que les francophones n'en soient généralement conscients. En effet, les répondants à l'étude de Gagné et Popica (2017) ont clairement exprimé que

leurs relations avec les francophones étaient souvent désagréables, les qualifiant à de nombreuses reprises de « rude and angry people ». De plus, la politique linguistique du Québec (loi 101) peut être perçue comme un obstacle induisant des relations de pouvoir asymétriques et positionnant les non-francophones comme des inégaux devant les francophones. Tout particulièrement par le biais de « l’affichage public et la publicité commerciale qui doivent se faire en français (...) [ou] à la fois en français et dans une autre langue pourvu que le français y figure de façon nettement prédominante » (Québec, 2019). De la nette prédominance du français, à la domination des francophones, perçue ou réelle, un glissement de sens est possible.

Il est donc nécessaire de considérer le concept d’investissement, en tant qu’indice d’identité et de pouvoir, comme complément sociologique de la motivation.

2.3. Apprentissage des langues secondes et discours sociétal

Des recherches en sociolinguistique ont montré que de nombreuses communautés considèrent la langue comme un élément essentiel de leur culture et de leur identité ethnique (Blommaert et Verschueren, 1998 ; Heller, 1999), ce qui peut souvent générer de forts attachements émotionnels. De plus, ces émotions peuvent dépasser les frontières de l’individu. Comme l’affirme Pavlenko, « la relation entre le multilinguisme et les émotions n’est pas exclusivement un phénomène individuel – elle se joue également au niveau de la société » (Pavlenko, 2012 : 462).

Si l’apprentissage d’une langue seconde offre aux apprenants la possibilité de négocier différentes positions émotionnelles vis-à-vis de la langue, de la culture et de la communauté cibles, cette négociation n’est jamais totalement indépendante des discours de la société à leur sujet (Kinging, 2004; Pavlenko, 2003; 2012). L’individu appartenant à une minorité linguistique qui se perçoit collectivement comme étant discriminée par la majorité intègre cette perception de groupe. Ainsi, l’apprenant d’une langue seconde qui se trouve dans une relation de pouvoir asymétrique peut-il être tenté d’« altérer » (*Otherize*) le groupe L2 « réduisant l’autre étranger à un niveau inférieur à ce qu’il est » (Holliday, A., Hyde, Kullman, 2004 : 24). Holliday définit le processus d’«

altérisation » (*Othering*) comme « la construction d'une image démonisée d'*Eux* ou de l'Autre, soutenue par une image idéalisée de *Nous* ou du Soi » (Holliday, 2010 : 71-72). Comme il a été démontré plus haut que, pour augmenter sa motivation, un élève devrait être en mesure de se visualiser consciemment en train d'utiliser la langue cible (le moi L2 idéal), encore faut-il qu'il en ait envie, que les locuteurs de cette langue soient invitants. D'ailleurs, c'est exactement ce qu'indique le concepteur de ce modèle : « il est difficile d'imaginer que nous puissions avoir un moi L2 idéal vif et élaboré si la LS est parlée par une communauté que nous méprisons » (Dörnyei, 2009 : 27-28, TL).

2.4. Apprentissage d'une langue seconde en dehors de la salle de classe

Dans ce contexte, le corps enseignant est appelé à créer des situations d'apprentissage complexes où l'élève est invité à sortir de sa zone de confort, s'outillant ainsi pour prendre sa place dans cette relation de pouvoir que la communication en langue seconde implique.

Selon Stevick, le succès de l'apprentissage d'une langue seconde dépend moins du matériel, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe chez et entre les personnes au cours de l'apprentissage (Stevick, 1980 : 4).

Dans cette foulée, Gout convient aussi que le succès ne dépend pas tant des outils que des relations interpersonnelles, des relations sociales et interculturelles, mais également des activités qui impliquent créativité, plaisir et émotion (Gout, 2017 : 187).

En outre, les recherches en didactique des langues soulignent l'importance de l'apprentissage d'une langue seconde au-delà de la salle de classe, car cela permet une meilleure immersion linguistique grâce aux situations d'apprentissage moins formelles (Fathali et Okada, 2016; Richards, 2015) créant des conditions favorables à l'atteinte de niveaux de compétence linguistique plus élevés (Lee, 2000).

Enfin, la recherche montre également que les apprenants d'une langue seconde ou étrangère profitent grandement du contact direct avec la culture enseignée et ses habitants (Klein et Cohen, 2003; Bloom, 2008). Dans le cas de l'apprentissage des langues secondes au Québec, les initiatives pour profiter de la présence de la

communauté cible prennent plus d'ampleur depuis quelques années avec des projets comme le Programme d'échanges linguistiques intra-Québec – approche nouvelle (PÉLIQ-AN) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, mais les demandes de collaboration restent assez rares.

Cette réalité nous amène à nous interroger sur l'apport du travail concerté de plusieurs instances sociales à la réussite éducative des élèves. Récemment, de plus en plus d'études mettent l'accent sur les impacts positifs de la collaboration de l'école avec la communauté et les familles (Bourdon et collab., 2011 ; Larose et collab., 2014). Cette collaboration favorise la réussite scolaire (Deslandes, 2009) quels que soient l'âge, le niveau scolaire, le type de milieu socioéconomique ou les caractéristiques personnelles de l'élève (Epstein et Clark, 2004). Pour Larivée et ses collaborateurs, « la mise en place de pratiques collaboratives école-famille-communauté efficaces, notamment dans les milieux qui scolarisent les élèves les plus à risque d'inadaptations ou d'échecs scolaires, apparaît comme incontournable pour maximiser les chances de réussite de ceux-ci » (Larivée et collab., 2017 : 4). Dans un contexte où l'éducation représente un enjeu social et global, la collaboration école-famille-communauté apparaît ainsi comme « un outil de mobilisation reposant sur une responsabilité collective partagée où tous travaillent ensemble de façon cohérente à l'atteinte d'un but commun » (Larivée et collab., 2017 : 19).

La nécessité de créer des ponts entre la salle de classe et divers acteurs sociaux de l'extérieur a conduit au développement des approches collaboratives, telles que l'apprentissage par l'engagement communautaire (AEC).

2.5. Apprentissage par l'engagement communautaire

L'AEC (*Service-Learning* en anglais) est devenu une méthode d'enseignement populaire partout dans le monde, de l'école primaire à l'université. Placée dans le sillage des travaux de Dewey (1916, 2008) et de Freire (1974; 1998) sur la démocratie et de Kolb (1987) sur l'apprentissage expérientiel, la recherche portant sur l'AEC a pris de l'ampleur à compter du début du 21^e siècle, dans tous les champs de l'éducation

(Rehling, 2000; Eyler, Giles, Stenson et Gray, 2001; Dubinsky, 2002; 2006; Sapp et Crabtree, 2002; Billing et Furco, 2002; Furco et Billing, 2002; Bowdon et Dubinsky, 2005; Moely, Billing et Holland, 2009; Gent, P. J., 2009; Thompson, 2012; Lenton et collab., 2014; Strait et Nordyke, 2015; Cress et collab., 2015).

L'AEC est défini par la recherche comme une méthode qui crée des liens entre l'apprentissage scolaire et l'expérience pratique significative (Simons et Cleary, 2006; Prentice, 2007), tout en contribuant au développement social, personnel de l'apprenant de même qu'à son sens de responsabilité civique.

La Figure 4 illustre les éléments essentiels de l'AEC qui entretiennent une relation étroite pour former un ensemble qui ne peut exister sans la présence de l'un d'entre eux.

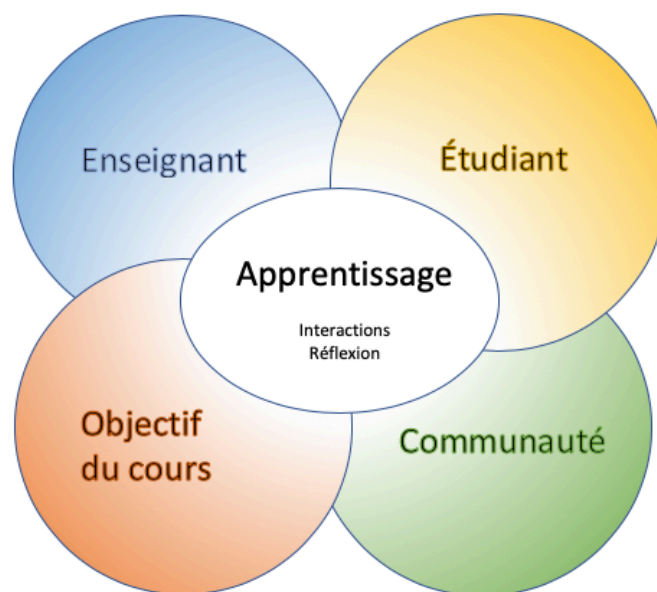


Figure 4. Éléments clés de l'apprentissage par l'engagement communautaire

Les activités en milieu communautaire doivent être liées de près aux objectifs d'apprentissage d'un cours (Simons et Cleary, 2006; Holland et Robinson, 2008). Cet engagement offre aux étudiants l'occasion d'acquérir des expériences structurées associées à leurs apprentissages en cours et leur permet d'améliorer leurs compétences

tout en rendant service à la communauté. Les résultats de l'engagement communautaire des étudiants sont bénéfiques autant pour eux que pour la communauté desservie (Ash et Clayton, 2004; Fredericksen, 2000; Furco, 2001; Gardner et Baron, 1999; Holland et Robinson, 2008; Mooney et Edwards, 2001; Simons et Cleary, 2006; Sattler et Peters, 2011). Les étudiants perfectionnent leurs compétences et deviennent des citoyens actifs tandis que les organisations communautaires bénéficient d'une aide précieuse et gratuite, car les étudiants ne reçoivent pas de salaire pour leur travail (Sattler et Peters, 2011).

Lors de la mise en œuvre de l'AEC, les partenaires communautaires agissent en tant que coéducateurs, aux côtés de l'enseignant, et les deux parties facilitent le processus d'apprentissage de l'élève (Holland et Robinson, 2008). L'expérience d'engagement communautaire est accompagnée et enrichie d'une constante réflexion critique qui peut prendre la forme d'un journal de bord, d'un rapport ou de participations à un forum visant à démontrer la réalisation des résultats d'apprentissage notés par l'enseignant (Holland et Robinson, 2008).

DÉFINITION DE L'AEC

L'apprentissage par l'engagement communautaire est un apprentissage en contexte qui relie des objectifs éducatifs spécifiques à un service communautaire significatif. Les projets d'apprentissage par l'engagement communautaire comportent un double objectif : l'apprentissage scolaire et l'engagement au sein de la communauté. Les étudiants apprennent le contenu du cours, les processus et les compétences, et renforcent leurs capacités de réflexion tout en développant l'empathie, l'éthique personnelle et l'habitude d'aider leur communauté.

L'apprentissage par l'engagement communautaire aide les étudiants à comprendre leur lien avec la communauté et le rôle important qu'ils jouent au sein de leur communauté (...). En réalisant des projets d'apprentissage par l'engagement communautaire, les étudiants ne font pas qu'apprendre ; ils s'engagent à réaliser du travail significatif et authentique et vivent un sentiment d'autonomisation et de joie à rendre un service qui doit être rendu ; un sens de la communauté se dégage ainsi lors de l'aide fournie aux autres (Berman, 2006 : XXI, TL).

La Figure 5 montre les divers éléments de la dynamique de l'AEC. Les deux bulles du bas représentent le socle de ce qui est réalisé concrètement par les élèves. Par leur travail communautaire, les élèves améliorent des compétences qu'ils remettent au service de la communauté. Il en résulte un acquis intangible qui permet à l'élève de se projeter dans l'espace public en jouant un rôle clé d'« agent de changement » dans la société.

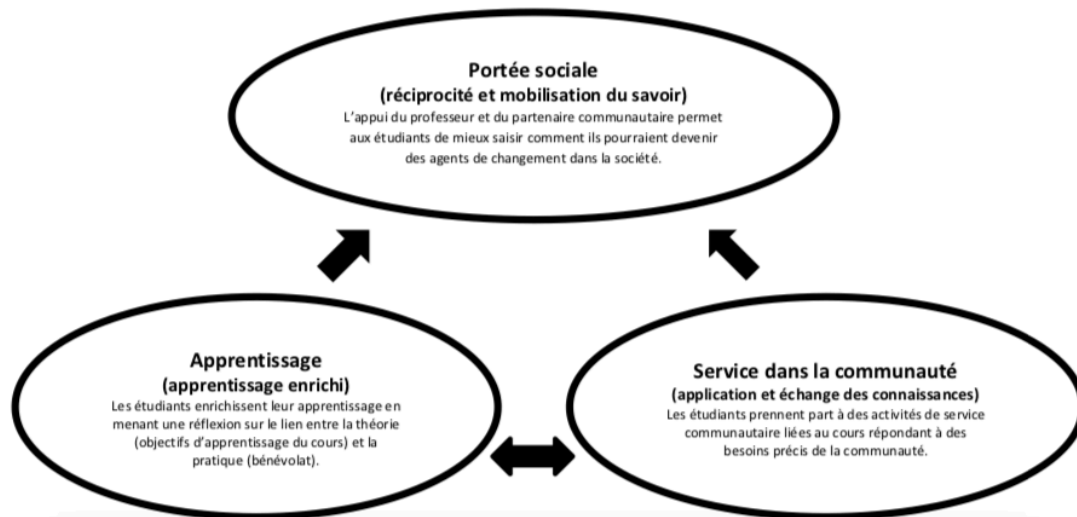


Figure 5. Dynamique de l'AEC

(Source : CMJEMC – Programme d'apprentissage par l'engagement communautaire – Manuel de l'étudiant – juillet 2017, p. 3)

Suite aux travaux de Furco (1996), les chercheurs et les praticiens de l'engagement communautaire opèrent une distinction claire entre l'AEC et

- le **bénévolat**, où l'accent est mis principalement sur le service fourni et où le principal bénéficiaire est le destinataire du service;
- le **service communautaire**, où l'accent est mis principalement sur le service fourni ainsi que sur les avantages des activités du service pour les destinataires. Les étudiants bénéficient cependant de certains avantages en apprenant comment leurs activités contribuent à améliorer la vie de la communauté;
- le **stage**, où les étudiants s'engagent dans des activités dans le but d'acquérir de l'expérience pratique relative à un domaine d'études spécifique;

- **l'éducation sur le terrain**, où les étudiants fournissent du travail communautaire dans le cadre d'un programme conçu principalement pour améliorer la compréhension de leur domaine d'études, tout en accordant une importance particulière au service fourni. Les activités sont liées aux champs d'études des étudiants, mais elles ne sont pas totalement intégrées aux objectifs d'un cours en particulier.

Tel qu'illustré à la Figure 6, ce qui distingue l'AEC de toutes ces approches, c'est « son intention d'être bénéfique en égale mesure pour le prestataire et pour le fournisseur du service, et d'assurer une attention égale au service fourni et à l'apprentissage en cours » (Furco, 1996 : 12, TL).

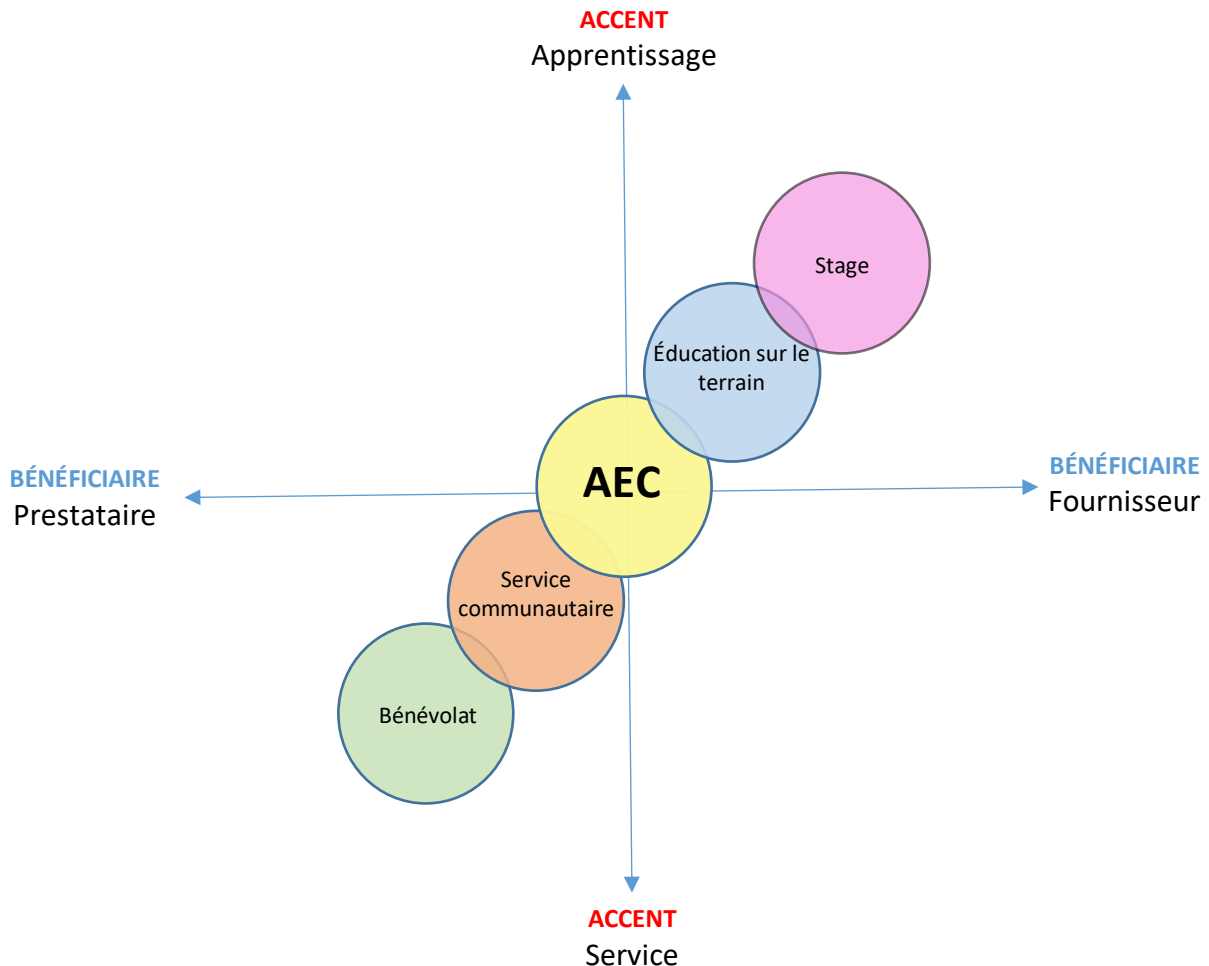


Figure 6. Diverses approches d'apprentissage expérientiel

Adapté de Furco (1996) et de Swan, Paterson, et Bielefeldt (2014)

Avantages de l'AEC

La recherche a révélé que ce sont autant les étudiants que les enseignants et les partenaires communautaires qui profitent des avantages de l'AEC (Gemmell et Clayton, 2009). Le Tableau 3 résume justement ces avantages pour les trois groupes concernés, à savoir les étudiants, les professeurs et les partenaires communautaires.

Tableau 3. Avantages de l'AEC

Élèves	Enseignants	Communauté
• Acquisition de compétences disciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires, transférables, nécessaires à l'emploi et à la participation sociale : résolution de problèmes, pensée critique, travail en équipe, communication avec un public varié, appréciation de la diversité, leadership; • Engagement accru dans l'expérience de la salle de classe; • Capacité à identifier et à répondre à ses propres besoins d'apprentissage; • Sentiment d'efficacité personnelle; • Relations interpersonnelles significatives; • Sens accru de responsabilité civique.	• Augmentation de l'engagement et de la rétention des étudiants; • Occasion de relier la théorie à la pratique; • Création de liens avec la communauté; • Occasions de recherche; • Contribution à la mission ou au mandat de l'établissement en matière de service à la communauté.	• Ressources humaines supplémentaires; • Possibilité d'améliorer la quantité et la qualité des services fournis; • Occasion de mettre à profit les compétences acquises par les étudiants au cours de leur parcours scolaire; • Revitalisation des membres du personnel et des clients grâce à l'enthousiasme des jeunes; • Occasion de contribuer à la recherche.

(Source : Gemmell, L. J. et Clayton, P. H. (2009). *A Comprehensive Framework for Community Service-Learning in Canada*, rapport, Alliance canadienne pour l'apprentissage par le service communautaire, 18-28.)

Par ailleurs, une méta-analyse de Celio, Durlak et Dymnicki (2011) réalisée à partir de 62 études portant sur 11 837 étudiants a montré que, comparés aux témoins, les étudiants participant aux programmes AEC ont enregistré des gains significatifs

dans cinq domaines de résultats : attitudes envers soi-même, attitudes à l'égard de l'école et de l'apprentissage, engagement civique, aptitudes sociales et performances scolaires. Les résultats de l'analyse montrent qu'établir des liens avec le programme d'études, faire participer la communauté, donner une voix aux apprenants, les faire réfléchir sont des facteurs prédictifs de meilleurs résultats.

Britt (2012) met, à son tour, l'accent sur trois points qu'elle trouve essentiels à la pédagogie de l'AEC : a) pratique de compétences et réflexivité, b) valeurs civiques et citoyenneté critique et c) activisme en faveur de la justice sociale (2012 : 80). Les compétences et les habiletés visées sont développées au contact direct avec la population desservie et elles sont constamment améliorées grâce à la réflexion. Les valeurs civiques et le sens de citoyenneté critique aident les étudiants à devenir des membres actifs de la communauté ainsi qu'à développer une compréhension des valeurs de la communauté. L'idée est que « si les enseignants peuvent inculquer aux élèves le sens de la compassion à l'égard de la communauté, ceux-ci en apprendront probablement plus » (Thompson : 31, TL). Comme le souligne Britt,

apprendre est une activité sociale, une exploration de la manière dont la connaissance contribue à renforcer la démocratie. L'approche basée sur les valeurs civiques de l'apprentissage par l'engagement communautaire vise à développer les étudiants en tant que citoyens par rapport aux autres membres de leur communauté. Selon cette approche, l'engagement communautaire est un moyen de considérer les valeurs et les engagements non pas dans l'abstrait mais dans des interactions réelles, au sein des communautés, et dans une réflexion ciblée sur la négociation de soi, de la société et des valeurs (2012 : 80, TL).

Lors de l'engagement, il se produit un « éveil aux besoins de la communauté qui engendre des actions en faveur de la justice sociale. Au fur et à mesure que les étudiants ressentent le besoin de devenir agents de changement, leur motivation à apprendre sur et des membres de la communauté s'accroît » (Thompson : 31 TL).

2.6. AEC et apprentissage des langues secondes

La recherche soutient qu'aussi longtemps que l'AEC inclut dans son processus réciprocité, réflexion, activités significatives sur le terrain, diversité de la population desservie et développement de l'étudiant, l'utiliser en enseignement des langues peut contribuer à atteindre les objectifs d'apprentissage et à améliorer les compétences de communication langagière et interculturelle (Abbott et Lear, 2008; Thompson, 2012).

Selon Thompson (2012 : 10),

aussi longtemps que les objectifs de l'apprentissage d'une langue seconde sont communication, cultures, communautés, création de liens et occasion de faire des comparaisons (Les cinq C de l'American Council for the Teaching of Foreign Languages), l'apprentissage par l'engagement communautaire est un outil pédagogique très efficace pour aborder tous ces domaines tout en acquérant la langue cible dans un environnement authentique propice à la communication. (TL)

Les buts disciplinaires des devis ministériels pour le FLS du collégial au Québec rejoignent d'une manière ou d'une autre les objectifs d'apprentissage exprimés ci-dessus, ce qui nous conduit à adopter l'AEC et à l'adapter au contexte de l'apprentissage du FLS du collégial :

L'enseignement du français, langue seconde, a pour objet de permettre à l'élève de communiquer efficacement en français avec ses concitoyens et ses concitoyennes. Il contribue ainsi à lui permettre de comprendre et de partager les acquis culturels et sociaux, ainsi que d'en discuter (...)

En tant que partie intégrante de la formation générale, le français, langue seconde, contribue à développer l'autonomie ainsi que la pensée critique et rationnelle. Il prépare les élèves à s'ouvrir au monde et à assumer leurs responsabilités sociales (MELS, 2011 : 17).

Diverses études en didactique des langues ont démontré les effets positifs de l'AEC sur :

- la co-crédation des espaces où les apprenants peuvent avoir des dialogues authentiques (Tancelosky, 2008);

- l'opportunité d'avoir accès à un *input*¹ significatif, à un *output*² compréhensible, à une interaction réussie et à la rétroaction³ (Thompson, 2012 : 20);
- l'amélioration des attitudes à l'égard de l'apprentissage de la langue cible et de ses locuteurs (Morris, 2001; Plann, 2002; Carney, 2004).

De plus, plusieurs études ont montré qu'en enseignement des langues secondes, l'engagement communautaire est le terrain propice pour améliorer les habiletés en lecture, en écriture (Thompson, 2012; Wurr, 2000), en compréhension orale et en production orale (Pak, 2007; Savignon, 1997; Thompson, 2012) de même que pour développer la pensée critique et l'analyse critique des apprenants (Matthews et Zimmerman, 1999; Mooney et Edwards, 2001; Riehle et Weiner, 2013; Wurr, 2000). L'AEC aide aussi les étudiants à comprendre « où en sont leurs compétences linguistiques, leur donne un réel sentiment d'accomplissement et leur fournit les interactions authentiques dont ils ont besoin pour pouvoir utiliser la langue dans un discours engagé avec un large éventail d'interlocuteurs » (Thompson : 54) tout en réalisant des tâches authentiques. Sur ce terrain, l'AEC rejoint les principes de l'approche actionnelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* selon laquelle la communication est envisagée comme action où le locuteur est considéré comme un acteur social. L'accent dans les activités est mis sur des tâches de communication pour que les apprenants deviennent des acteurs de leur apprentissage en situation authentique de communication. Les tâches sont liées à des activités

¹ **Input:**

« Service-learning provides students with authentic input in a real communicative setting. The input that students receive comes with all of the norms or components of normal conversation; background noise, multiple speakers, varied accents, different levels of education, and diverse countries of origin. All of these facts support service-learning as a productive use of time with the types of input that students need to succeed outside of the classroom. » (Thompson, 2012 : 22)

² **Output:**

The benefits of using service-learning are that the students must interact with speakers in a variety of settings and form responses that need to be comprehensible to a wide variety of community partners, if it is not, feedback will be provided which will lead the interlocutors to reattempt to effectively communicate their desired message. (Thompson, 2012 : 23)

³ **Interaction/feedback:** « Service-learning can provide more authentic opportunities to interact as well as offer feedback in communicative setting (...) Students interact with community members, and in order to have successful communication interaction must take place. If students do not understand the initial request then they will provide feedback to their interlocutor, who will provide them with feedback in turn if something they say is unintelligible. » (Thompson, 2012 : 25)

« Service-learning can provide more authentic opportunities to interact as well as offer feedback in communicative setting (...) Students interact with community members, and in order to have successful communication interaction must take place. If students do not understand the initial request then they will provide feedback to their interlocutor, who will provide them with feedback in turn if something they say is unintelligible. » (Thompson, 2012 : 25)

sociales, sont basées sur l'interaction et sont immédiatement transposables en situation réelle de communication. Cette « perspective de l'agir social » (Puren, 2009 : 3) implique des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui régissent autant la communication en présentiel que celle à distance, lorsqu'il s'agit d'un cours AEC hybride.

Pour ce qui est de la communication à distance, médiée par les nouvelles technologies, le *Profil TIC des étudiants du collégial* (Équipe de travail « Profil TIC » du réseau REPTIC, 2011) et les douze dimensions¹ du récent *Cadre de référence de la compétence numérique* (MÉES, 2019) viennent orienter les actions et les comportements des apprenants lors de l'usage des technologies de l'information pour communiquer, collaborer ou produire du contenu.

Par ailleurs, l'AEC favorise l'ouverture à la culture de la communauté cible et le développement de la compétence de communication interculturelle, indispensables à l'apprentissage d'une langue seconde (Gallini et Moely, 2003; Simons et Cleary, 2006; Bloom, 2008; Jorge, 2011; Gardner et Baron, 2008; Holland et Robinson; Thompson, 2012). L'AEC s'inscrit ainsi dans la voie de la pédagogie interculturelle centrée sur les échanges « entre » les individus de différentes cultures et non « sur ces » individus (Abdallah-Pretceille, 2010). Cette pédagogie de la « relation » avec l'Autre vise davantage l'« appropriation » de la langue seconde par l'apprenant que sa maîtrise, étant donné que « s'approprier une langue (...), ce n'est ni la maîtriser ni la posséder, c'est la *laisser advenir en propre* » (Castellotti, 2017 : 307) et c'est aussi « comprendre et accepter que les autres font sens autrement et qu'on se transforme soi-même à leur contact » (Castellotti, 2019 : 7).

¹ Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique
Développer et mobiliser ses habiletés technologiques
Exploiter le potentiel du numérique pour l'apprentissage
Développer et mobiliser sa culture informationnelle
Collaborer à l'ère du numérique
Communiquer à l'aide du numérique
Produire du contenu avec le numérique
Mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés
Adopter une perspective de développement personnel et professionnel avec le numérique dans une posture d'autonomisation
Résoudre une variété de problèmes avec le numérique
Développer sa pensée critique à l'égard du numérique
Innover et faire preuve de créativité avec le numérique

L'interculturel tel qu'il est expérimenté dans l'AEC est avant tout « un acte de partage, de négociation et de co-constructions », « rencontrer un autre » signifiant « se positionner réciproquement dans une interaction » (Dervin, 2017 : 6). Si l'interculturel correspond à « une nouvelle façon de voir le monde, de problématiser le trait d'union entre soi et l'Autre (...) d'inclure le micro- et macro-politique dans les discussions autour des relations interculturelles » (Dervin, 2017 : 22), l'AEC s'inscrit pleinement dans cette approche, de par la réflexion qu'il engendre chez les apprenants sur la complexité du devenir identitaire, sur le concept de pouvoir et l'importance du contexte d'interaction. En somme, l'AEC réunit les éléments clés de l'apprentissage du 21^e siècle tels qu'ils sont identifiés dans les documents synthèses préparés pour l'UNESCO et reconnus par le récent rapport du Conseil supérieur de l'éducation (2018 : 67). Ainsi, « La personnalisation, la collaboration, la communication, l'apprentissage informel, la productivité et la création de contenu » (Scott, 2015 :1) sont-ils considérés de plus en plus nécessaires pour répondre aux attentes du monde du travail du 21^e siècle. À ces fins, il est vital de développer « des compétences personnelles telles que l'initiative, la résilience, la responsabilité, la prise de risque et la créativité; des compétences sociales telles que le travail d'équipe, la mise en réseau, l'empathie et la compassion; et des compétences d'apprentissage telles que la gestion, l'organisation, les compétences métacognitives et "l'apprentissage par l'échec" » (Scott, 2015 : 1).

À la lumière de ces études, le collège John-Abbott de Montréal a inclus dans son offre éducationnelle un cours de français bâti sur l'approche de l'AEC créant ainsi des situations d'apprentissage complexes en dehors de la salle de classe. Les apprenants anglophones du niveau 101 sont invités à sortir de leur zone de confort et à s'outiller, à l'aide des francophones, pour pouvoir prendre leur place en tant que locuteurs dans la dynamique de pouvoir qu'implique la communication avec les francophones. Une telle « relation collaborative de pouvoir » (Cummins et Early, 2011 : 12) est censée

autonomiser les locuteurs anglophones qui se sentiraient moins marginalisés et seraient tentés de « dé-démoniser » l'Autre (Holliday, 2004 : 115).

Ce projet vise à créer un contexte d'apprentissage qui conduit les élèves de langue anglaise à redéfinir leur identité linguistique en s'investissant dans une relation de coopération avec des locuteurs d'expression française. En intervenant auprès de personnes s'exprimant en français qui ont besoin de leurs compétences, les élèves de langue anglaise sont investis du pouvoir d'agir dans la langue cible et de mettre ainsi leurs compétences au service de leur communauté, en particulier dans un contexte semi-professionnel. Ce sentiment d'autonomisation permettrait aux élèves d'augmenter leur investissement (Norton, 2013; Darwin et Norton, 2016) à l'égard de l'apprentissage du français et de leur identité sociale inclusive tout en se formant en tant que citoyens avertis et responsables.

Suite à cette approche pédagogique « conscientisante » (Freire, 1974), « empathique » (Zanna, 2018) et « transformatrice » (Thésée, Carr, Potwora, 2015), l'apprentissage du français deviendrait « appropriation » d'une langue qui n'est pas conçue seulement en tant qu'outil de communication, mais comme « expérience réflexivée et historicisée » permettant une « interprétation collective et sociale du monde » (Castellotti, 2017 : 307).

2.7. Question spécifique de la recherche et sous-questions

Considérant la problématique visée par cette étude et les assises théoriques présentées, la question de recherche principale est la suivante :

Quel est l'impact d'un cours bâti sur l'engagement en milieu communautaire francophone sur la motivation et l'investissement dans l'apprentissage du FLS des cégépiens de langue anglaise du niveau 101, bloc B, de même que sur leurs attitudes à l'égard de la communauté francophone et de sa langue?

Les questions subordonnées sont les suivantes :

1. L'intervention pédagogique entraîne-t-elle une augmentation significative de la motivation pour l'apprentissage du FLS de même qu'une amélioration des attitudes à l'égard de la communauté francophone et de sa langue?
2. Le cas échéant, l'augmentation de la motivation pour l'apprentissage du FLS et l'amélioration des attitudes à l'égard de la communauté francophone et de sa langue sont-elles significativement plus marquées chez le groupe expérimental (GE) que chez le groupe contrôle (GC)?
3. L'intervention pédagogique a-t-elle un impact significativement positif sur les facteurs influençant l'investissement : anxiété en salle de classe, désir d'interaction avec la communauté cible, perception de la langue comme instrument de promotion, perception de ses compétences en FLS?
4. Les scores d'appréciation du cours de FLS, rapportés par les étudiants à la fin du trimestre, sont-ils plus élevés chez le GE que chez le GC?



MÉTHODOLOGIE

Les rapports avec l'altérité relèvent de l'expérience.

Jean-Claude Beacco

3.1. Type de recherche

Cette étude suit une approche méthodologique mixte. L'approche quantitative vise à mesurer objectivement la motivation et l'investissement des apprenants, des attitudes et des perceptions à l'aide des questionnaires développés au cours des dernières décennies par Gardner, Dörnyei et leurs collègues de même que par Gagné et Popica, plus récemment.

L'approche qualitative a des objectifs de compréhension plus subjective se concentrant sur le vécu individuel des sujets (Pinard, Potvin et Rousseau, 2004) tel qu'il est exprimé dans leurs journaux de bord, sur un forum ou dans une enquête à questions ouvertes.

Plus spécifiquement, la méthode quasi-expérimentale a été utilisée. Les sujets ont été répartis dans les deux groupes (le groupe expérimental qui suit le cours 602-201-AB-*Apprentissage du français en milieu communautaire francophone* et le groupe contrôle – un groupe qui suit un cours régulier 602-201-AB à la même session) en fonction de leur choix de cours de FLS du niveau 101, bloc B, choix souvent lié aux horaires de leurs programmes d'études. Concrètement, il s'agit d'un protocole prétest/posttest

avec condition témoin. C'est-à-dire que les étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle ont répondu à un questionnaire deux fois (prétest et posttest) et les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse quantitative permettant ainsi une comparaison verticale (entre ces deux groupes) ainsi qu'une comparaison horizontale (évolution pour un même groupe).

Par ailleurs, les participants du groupe expérimental ont répondu à un questionnaire supplémentaire portant sur leurs perceptions avant et après l'intervention. De plus, les journaux de bord et les interventions sur le forum de la classe des étudiants du groupe expérimental ont fait l'objet d'une analyse de contenu, une fois le cours terminé.

3.2. Participants et participantes

Le groupe expérimental est composé de 28 répondants inscrits au cours 602-201-AB *Apprentissage du français en milieu communautaire francophone* enseigné à la session d'automne 2018. Le groupe contrôle est composé de 23 répondants en prétest et de 26 répondants en posttest, étudiants inscrits à un cours régulier 602-201-AB, enseigné à la même session.

Le 602-201-AB est un cours du niveau 101, bloc B, c'est-à-dire le deuxième et le dernier cours obligatoire de FLS suivi par les étudiants des collèges anglophones. Il s'agit d'un cours qui fait partie de la formation générale propre aux programmes d'études et qui vise « à développer la précision de l'expression dans des situations de communication particulières » aux champs d'études des étudiants (MELS, 2011 : 18).

3.3. Instruments de mesure

INSTRUMENTS DE MESURE

Volet quantitatif

1. Questionnaire *French in My Life* (FiML)

Section profil (FiML – Part I)

- Questionnaire FiML
- Échelle Course Evaluation (posttest)
- Questionnaires perceptions (pré/post intervention)
- Journal de bord
- Forum

Des renseignements factuels ont été recueillis de tous les participants à cette étude (GE et GC) tels que le genre, l'âge, le programme d'études, les langues parlées, le nombre d'amis francophones et le nombre d'heures à parler français avec eux par semaine. Ces données permettent de vérifier la similarité des groupes et renseignent sur le profil général des participants. Ces questions constituent la première partie du questionnaire (voir Annexe 1 – Questionnaire *French in My Life* – Part I).

Section sous-échelles de mesure des variables à l'étude (FiML – Part II)

La deuxième partie du questionnaire *French in My Life* comporte neuf sous-échelles de mesure (Annexe 3) ayant été validées auprès de cette population par Gagné et Popica (2017). La source de ces sous-échelles est constituée par différents instruments de mesure validés dans des contextes similaires dans le monde. Ainsi,

- pour mesurer la **motivation** (se01, se02, se03), le modèle du *Language Disposition Questionnaire* (Dörnyei, Csizér et Németh, 2006) a été utilisé;
- pour mesurer les **attitudes à l'égard de la communauté francophone** (se05), le *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) de Gardner (1985, 2010) et certains items de Dörnyei ont été utilisés;

- pour mesurer les **attitudes à l'égard du français parlé au Québec** (se06), la sous-échelle conçue par Gagné et Popica (2017) a été utilisée;
- pour mesurer les perceptions sur des **facteurs** influençant l'**investissement**, tels que l'anxiété en salle de classe (se04), l'orientation intégrative (se07) et l'orientation instrumentale (se08), des sous-échelles conçues par Gardner ont été utilisées, alors que pour les perceptions à l'égard de ses compétences langagières en FLS (se09) la sous-échelle de Gagné et Popica (2017) a été utilisée.

Le questionnaire comporte des items affirmatifs positifs (par exemple, *I really enjoy learning French.*) ou négatifs (par exemple, *I hate hearing the French accent spoken in Quebec.*), et les élèves devaient sélectionner une réponse sur une échelle de Likert en six points allant de *Disagree* (1) à *Agree* (6).

Étant donné que des modifications mineures ont été apportées à cet instrument de mesure, il a été soumis à un nouveau processus de validation à la session d'hiver 2018. (Annexe 4).

Suite aux analyses de validation, 52 d'items ont été retenus, regroupés en neuf sous-échelles.

Section *Course Evaluation (FiML – Part III)*

Un questionnaire de 10 items a été ajouté lors du deuxième temps de mesure pour mesurer l'appréciation des répondants du GE et du GC à l'égard du cours respectif suivi. Pour construire ce questionnaire, plusieurs questionnaires institutionnels d'évaluation de l'enseignement ont été consultés. Les items de 1 à 7 sont affirmatifs positifs ou négatifs, l'échelle de Likert étant en cinq points allant de *Disagree* (1) à *Agree* (5). Les items 8 à 10 sont à choix multiples.

Questionnaire pré-post intervention

Un questionnaire pré-intervention (*Before Starting...*) et un autre post-intervention (*Rétroaction sur votre expérience d'engagement communautaire*) ont mesuré les perceptions des répondants du GE à l'égard de leur expérience d'engagement en milieu communautaire. Ces deux questionnaires anonymes ont été administrés en ligne et les répondants ont eu le choix d'y répondre en français ou en anglais.

Volet qualitatif

Vu que le concept d'investissement fait référence au devenir identitaire de l'apprenant (Norton, 1995), il a été suggéré par les experts de la question de l'observer et de l'analyser aussi par des méthodes qualitatives (Norton, 2013). Celles-ci permettent d'avoir accès plus en profondeur aux réflexions subjectives des apprenants en ce qui a trait à leur progression dans l'apprentissage de la langue et à leur devenir identitaire. Cela donne au chercheur l'occasion d'analyser le lien significatif qui s'établit entre le désir et l'engagement d'un apprenant à apprendre la langue seconde et son identité complexe et changeante.

Ainsi, les journaux de bord des étudiants du GE (Annexe 6), le contenu du forum hebdomadaire (Annexe 8) et les réponses données par les participants à des questions à développement portant sur leurs perceptions pré-intervention (Annexe 10) et post-intervention (Annexe 12) ont fait l'objet d'une analyse de contenu.

L'analyse qualitative permet de répondre au volet portant sur le concept d'investissement de la question principale de recherche. Elle offre aussi un complément de réponse à toutes les autres questions de recherche.

Journal de bord

Au cours des dix semaines de travail sur le terrain, les étudiants ont été invités à tenir un journal de bord en français (Annexe 6). Ils y réfléchissent à la place que la langue française occupe dans leur vie quotidienne, à l'utilisation qu'ils en font, aux occasions saisies ou évitées de la parler, à leurs compétences en tant que locuteurs du FLS et à leurs sentiments à propos de la communication en français. Le journal est aussi un espace où les apprenants réfléchissent à leur propre identité, à la place qu'occupe l'Autre dans leur vie, à la qualité de leurs interactions avec les francophones, à leur propre transformation due au contact avec l'Autre et au sens qu'ils donnent à leur engagement communautaire. En ce sens, les textes rassemblés dans le journal de bord se veulent plus qu'une description de ce que les étudiants sont en train d'apprendre « sur la culture et la communauté L2 » (Hadfield et Dörnyei, 2013 : 243). Ces textes sont plutôt des textes identitaires (Cummins et Early, 2011) ou des « biographies langagières » s'inscrivant dans les recommandations du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 130) et invitant l'apprenant à s'interroger sur ses compétences linguistiques, son processus d'appropriation de la langue, son devenir identitaire et son rapprochement de l'altérité.

Le journal reflète autant l'évolution du processus d'apprentissage de la langue que la trajectoire d'un devenir identitaire qui résulte de l'investissement dans l'apprentissage et les représentations des élèves à propos de l'engagement communautaire et de l'acquisition de certaines valeurs. Ces textes ont été examinés à la lumière des discussions de Norton (2000) sur l'investissement et celles de Cummins sur l'autonomisation (*empowerment*) de l'apprenant. L'analyse visait à déterminer comment les apprenants anglophones réorganisaient leur identité et leurs relations avec le monde social bilingue ou multilingue alors qu'ils s'investissaient dans l'apprentissage du français. Il a été suggéré aux étudiants de faire au moins une entrée hebdomadaire dans leur journal de bord.

Dans la perspective de la didactique des langues secondes ou étrangères, le journal de bord est vu comme « un écrit réflexif réalisé par l'apprenant d'une langue

étrangère afin de prendre conscience, grâce à une réflexion métacognitive, des étapes de son apprentissage. C'est un moyen efficace de progression dans l'appropriation d'une langue étrangère » (Cuq, 2003 : 143). La recherche en éducation, quant à elle, voit dans les journaux de bord « un matériau riche de sens pour qui prend le temps de les étudier et se donne les moyens de les décoder » (Savoie-Zajc : 136). Comme l'indique Savoie-Zajc,

ce ne sont pas des documents écrits, mais des artefacts, des traces d'un comportement et d'une organisation sociale quelconque. Les productions écrites et graphiques fournissent des matériaux extrêmement riches et précieux pour la recherche en éducation. Elles permettent à l'enseignant d'allier activités de classe et compréhension de l'évolution du processus d'apprentissage, de la résolution de problèmes ou de la représentation d'élèves à propos d'une certaine problématique ou de l'acquisition de certaines valeurs (Savoie-Zajc : 136).

Forum

Une fois par semaine, pendant leur travail sur le terrain, les étudiants sont invités à réagir, en français, à une question lancée par leur professeure. L'objectif du forum est de permettre aux étudiants d'échanger en ligne sur leur expérience, de donner ou de demander des conseils à leurs pairs ou à leur enseignante, de s'exprimer sur des problématiques liées à la justice sociale, à la communication interculturelle, de réfléchir à la force transformatrice de leur expérience. Le contenu du forum renseigne sur l'investissement des étudiants dans leur travail sur le terrain, leurs attitudes à l'égard des partenaires communautaires et de la clientèle desservie, leurs perceptions de leurs propres compétences de communication, le sens qu'ils donnent à leur travail (Annexe 8).

3.4. Collecte des données

Les participants ont été recrutés lors du premier cours de la session. Ils ont été informés qu'en suivant ce cours, ils étaient sollicités pour participer à un projet de recherche portant sur la place du français dans leur vie quotidienne. Le Tableau 4 résume les méthodes de collecte des données de la session d'automne 2018.

Tableau 4. Méthode de collecte de données

Volet quantitatif		Volet qualitatif	
Pré-test	Post-test		
Questionnaire <i>FiML</i> (<i>Part I, Part II</i>) n = 28 GE n = 23 GC	Questionnaire <i>FiML</i> (<i>Part I, Part II</i>) n = 28 GE n = 26 GC	Journal de bord n = 28 GE	
		Forum n = 28 GE	
	Échelle <i>Course Evaluation</i> (<i>FiML, Part III</i>) n = 28 GE n = 26 GC		
	Questionnaire <i>Rétroaction...</i>	Questionnaire <i>Before...</i>	Questionnaire <i>Rétroaction...</i>
	Questions quantitatives n = 15 GE	Questions à développement n = 18 GE	Questions à développement n = 15 GE

Les étudiants des deux groupes (GE et GC) qui ont consenti à participer à la recherche ont signé un formulaire de consentement approuvé au préalable par le comité d'éthique à la recherche du cégep (Annexe 1) et ont répondu en ligne, en classe, à la 2^e semaine et à la 14^e semaine de la session au questionnaire *French in My Life* (*Part I* et *Part II*). De plus, à la 14^e semaine, l'échelle *Course Evaluation* a été ajoutée au questionnaire (*Part III*).

Lors de la collecte des données par le questionnaire *FiML*, pour des raisons de respect des normes d'éthique, aucun code pouvant identifier les répondants n'a été attribué. Cela a rendu impossible la comparaison des réponses d'un individu au début

et à la fin du cours. Cette comparaison aurait permis d'effectuer des analyses qui détectent plus facilement des différences subtiles, en plus de contrôler les différences préexistantes entre les individus d'un même groupe.

À la 2^e semaine, les participants du GE ont répondu également à un questionnaire en ligne portant sur leurs perceptions avant de s'engager à faire du travail communautaire. Cette fois-ci, les étudiants ont été invités à répondre aux questions en dehors de la classe. 18 réponses ont été enregistrées.

Les journaux de bord et les interventions sur le forum des étudiants du GE ont été soumis en format électronique et ils ont fait l'objet d'une analyse de contenu, une fois le cours terminé et les notes remises au collègue.

À la fin du trimestre, à la 14^e semaine, les participants du GE ont répondu aussi au questionnaire *Rétroaction sur votre expérience d'engagement communautaire* portant sur leurs perceptions à la fin du travail communautaire (questions objectives et à développement). Ils ont répondu aux questions en dehors de la classe.

3.5. Traitement des données

L'analyse des données quantitatives a été effectuée à l'aide du logiciel SPSS avec le concours d'une statisticienne. Le Tableau 5 présente les différentes variables disponibles ainsi que le traitement effectué afin de pouvoir analyser les résultats.

Tableau 5. Nom et description des variables

Nom de la variable	Description de la variable	Description des données / Traitement effectué
Temps	Le temps de mesure	Septembre = 1 Novembre = 2
Programme	Programme d'étude	Plusieurs données étaient manquantes
Groupe	Groupe ou cours suivi	Cours avec bénévolat = 1 Cours sans bénévolat = 0
Genre	Genre de l'étudiant	Hommes = 1 Femmes = 2 Autre (non binaire) = 3
Âge	Groupe d'âge de l'étudiant	16 à 20 = 1 21 à 25 = 2 26 à 30 = 3 41 et plus = 4

Anglais	Langues parlées par l'étudiant.	Langue parlée = 1
Français		Langue non parlée = 0
Autre(s)	Permet de savoir si une troisième langue est mentionnée par l'étudiant.	
Amis	Nombre d'amis francophones	0 = 0
		1 à 3 = 1
		4 à 6 = 2
		7 à 10 = 3
		Plus de 10
Heures	Nombre d'heures de discussion en français par semaine avec les amis francophones	0 = 0
		1 to 2 = 1
		3 to 4 = 2
		More than 4 = 3
		Les chiffres associés aux choix ont été traités comme des données de temps plutôt que des catégories pour permettre d'effectuer des statistiques plus complètes.
Appréciation (items 1 à 7)	Appréciation / évaluation du cours	1 – Disagree
		5 – Agree
Appréciation question 8		1 – Too easy
		2 – Easy
		3 – About the same
		4 – Hard
		5 – Too hard
Appréciation question 9		1 – Too much
		2 – A lot
		3 – As expected by the guidelines
		4 – Little
		5 – Too little
Appréciation question 10		1 – Poor
		2 – Satisfactory
		3 – Good
		4 – Very good
		5 – Excellent

Le questionnaire d'appréciation du cours (*FiML – Part III*) a été ajouté pour le deuxième temps de mesure afin d'évaluer l'appréciation sommaire du cours. Le but de cet ajout était de comprendre si les différences entre les groupes pouvaient être associées à des différences de perception de l'enseignant ou du format du cours. Les items 8 et 9 du questionnaire d'appréciation n'ont pas été intégrés dans le calcul du score total d'appréciation du cours. La valeur centrale (point d'ancrage 4) de ces items est une valeur équilibrée qui est souhaitable pour l'appréciation du cours, alors que les autres items du questionnaire présentent un extrême désirable et un extrême indésirable. Il n'était donc pas possible de comparer les scores obtenus à ces items.

Le Tableau 6 résume les sous-échelles et leurs items associés pour le questionnaire *FiML – Part II*.

Tableau 6. Sous-échelles et items associés pour le questionnaire French in my Life (FiML – Part II)

Nom de la variable	Description de la sous-échelle	Items inclus dans la sous-échelle
Se01	The ideal L2 self	4, 31, 39, 41, 46
Se02	The ought-to L2 self	2, 20, 26, 37, 38
Se03	Attitudes towards learning French	1, 5, 7, 13, <u>23</u> , 29, 30, <u>36</u> , <u>43</u>
Motivation	Motivation to learn French	Sous-échelles S01, S02 et S03
Se04	French class anxiety	8, 16, 28, 34, 42
Se05	Attitudes towards L2 community	24, 45, 32, 50, 51
Se06	Attitudes towards the French spoken in Québec	2, <u>17</u> , 25, <u>40</u> , 52
Se07	Integrativeness	11, 33, 47, 48, 49
Se08	Promotion	6, 21, 27, 35, 55
Se09	Perceptions of linguistic competence	9, 10, 12, 14, 15, 18, 19, 22

Les items soulignés sont codés de manière inverse, une réponse **n** devient **7-n**.

Des analyses statistiques descriptives ont été effectuées pour toutes les sous-échelles du questionnaire *FiML – Part II* pour les deux groupes (GE et GC) prétest et posttest (Annexe 5).

Avant de procéder à l'analyse des résultats, les mesures de kurtose et d'asymétrie de chacune des sous-échelles du questionnaire *FiML – Part II* ont été comparées aux standards permettant d'assumer que les résultats prennent la forme d'une distribution normale. Pour être considérées normales, les valeurs de ces deux mesures devaient se situer entre -2 et +2 (Howell, 2008), ce qui est le cas pour toutes les variables (Tableau 7). Afin de s'assurer que les groupes et les temps de mesures n'affectent pas la normalité des résultats, les résultats ont été divisés selon ces deux facteurs.

Tableau 7. Indice de normalité des sous-échelles du questionnaire FiML

Sous-échelle	Temps de mesure			Groupe		
	Facteur	Asymétrie	Kurtose	Facteur	Asymétrie	Kurtose
se01	Pré	-0.05	-0.13	Contrôle	-0.36	-0.23
	Post	-0.2	-0.06	Expérimental	0.29	-0.48
se02	Pré	0.59	0.03	Contrôle	0.50	-0.76
	Post	0.19	-0.66	Expérimental	0.16	-0.31
se03	Pré	-0.20	0.08	Contrôle	0.03	-0.92
	Post	-0.28	-0.87	Expérimental	0.01	-0.38
Motivation	Pré	0.123	-0.66	Contrôle	0.255	-0.49
	Post	0.32	-0.245	Expérimental	0.38	-0.255
se04	Pré	0.20	-0.90	Contrôle	0.41	-1.02
	Post	0.47	-0.59	Expérimental	0.07	-0.82
se05	Pré	0.10	-1.05	Contrôle	0.60	-0.33
	Post	0.51	-0.24	Expérimental	-0.04	-0.50
se06	Pré	0.07	-0.84	Contrôle	0.30	-1.06
	Post	0.13	-0.94	Expérimental	0.01	-0.89
se07	Pré	-0.26	0.12	Contrôle	-0.17	-0.41
	Post	0.05	-0.13	Expérimental	0.16	-0.32
se08	Pré	-0.17	-0.37	Contrôle	-0.17	-0.39
	Post	-0.47	-0.31	Expérimental	-0.39	-0.24
se09	Pré	-0.09	0.22	Contrôle	-0.47	-0.55
	Post	-0.33	-0.14	Expérimental	0.51	-0.25

Ensuite, des tests *t* pour échantillons indépendants ont été effectués pour comparer les scores des participants du GE et ceux du GC et pour comparer les scores des participants du GE prétest et posttest. Des ANOVAs factorielles ont été effectuées pour chacune des sous-échelles du questionnaire *FiML – Part II*.

Enfin, les données collectées au moyen des questions à développement, des journaux de bord et du forum ont été soumises à une analyse de contenu par catégories thématiques exécutée manuellement. C'est une technique d'analyse qualitative qui suit la

démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène. La logique à l'œuvre participe de la découverte et de la construction de sens. Elle ne nécessite ni comptage, ni quantification pour être valide, généreuse et complète (...). Son résultat n'est dans son essence, ni une proportion ni une quantité, c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet (Paillé et Mucchielli, 2006 : 6).

Chaque réponse a d'abord été analysée isolément pour y repérer les idées. Les idées ont été ensuite regroupées à partir de catégories préalablement déterminées en fonction de la problématique et du cadre conceptuel de la recherche (Gaudreau, 2011 : 209). Après l'analyse individuelle de chaque réponse, une lecture transversale de l'ensemble des réponses a été effectuée, thème par thème, pour en dégager les récurrences et une fiche synthétique a été élaborée pour chaque instrument de mesure (Annexes 7, 9, 11, 13).

3.6. Considérations éthiques

La chercheuse a soumis au comité d'éthique à la recherche du cégep John-Abbott le projet pour faire approuver à la fois la conception de la recherche et le formulaire de consentement destiné aux étudiants. Un certificat d'éthique a été remis à la chercheuse en août 2018, l'autorisant à collecter des données auprès de deux groupes du cours 602-201-AB pendant une durée d'un an.

Les étudiants inscrits dans les deux groupes concernés par l'étude ont été informés, dès la première semaine du cours, à propos des objectifs du projet et des implications liées à leur participation. Ils ont été informés que leur participation était volontaire et confidentielle et qu'ils pouvaient mettre fin à leur participation à tout moment sans avoir à fournir de justification et sans aucun préjudice. Les étudiants qui ont accepté de participer à l'étude ont signé, à la deuxième semaine du cours, un formulaire de consentement (Annexe 1) permettant à la chercheuse de collecter des données. Afin d'assurer la confidentialité des données, tous les documents recueillis dans le cadre de la recherche ont été réservés à l'usage exclusif de la chercheuse et des personnes qui l'assistent. Toutes les données ont été codées pour protéger l'identité de chaque répondant. Les répondants du GE ont été invités à accepter que la chercheuse publie, dans le rapport final et les publications et communications en découlant, des extraits non identifiés des journaux de bord et du forum dont l'analyse a été faite seulement une fois les notes remises au collège. Aucune information présentée dans les communications et publications ne permettra l'identification des participants.

4

RÉSULTATS

At first, I was shy and did not really trust my French and my ability to adapt to a new environment with new people. The first few weeks, it was hard for me to get out of my shell, but I started to realize that these people do not care or are just as nervous and frightened as I am. That helped me overcome my anxiety. I think that my French has improved, and I am a more sociable person with less concerns. I made new friends and I plan to continue volunteering after the end of this class because I like to bring joy to people and it makes me happy to see that I can make a difference in their life.

Sarah, étudiante du GE

Les résultats présentés dans ce chapitre visent à répondre aux sous-questions et à la question principale de recherche. Ils sont regroupés en cinq sections : les analyses préliminaires, la réponse aux sous-questions 1 et 2, la réponse à la sous-question 3, la réponse à la sous-question 4, la réponse à la question principale. Dans chaque section, les données quantitatives issues du questionnaire *FiML* seront d'abord présentées, suivies des données qualitatives puisées dans les journaux de bord des étudiants du GE, dans leurs interactions sur le forum de la classe et dans leurs réponses aux questions ouvertes posées dans les sondages anonymes prétest et posttest.

4.1. Analyses préliminaires

4.1.1. Comparaison des groupes

Avant d'effectuer les analyses principales de l'étude, une comparaison entre le GE et le GC a été faite dans le but de vérifier qu'ils étaient semblables. Si les deux groupes sont similaires avant l'intervention, mais qu'ils sont différents après, on peut conclure qu'une

partie de ces différences posttest sont attribuables à l'intervention. Ainsi, au mois de septembre 2018, après la première collecte de données, des analyses statistiques ont été effectuées pour déterminer si des différences existaient entre le GE et le GC. Neuf tests t pour échantillons indépendants ont été effectués afin de détecter des différences initiales entre les groupes. Pour être considérée comme statistiquement différente, la comparaison entre les deux groupes devait être égale ou inférieure au seuil de signification statistique de .05.

Le Tableau 8 montre les résultats de ces tests. Aucun d'entre eux ne montre de différence significative. Une seule sous-échelle, « se06 – Attitudes towards the French spoken in Québec », montre une différence marginalement significative (donc une tendance qui n'atteint pas le critère significatif recherché). Il est intéressant de remarquer que les valeurs t sont presque toutes positives, sauf pour celle de la sous-échelle « se03 – Attitudes towards learning French ». Cela signifie que le groupe expérimental présente une tendance à avoir des scores plus élevés que le groupe contrôle, sans toutefois qu'elle soit significative.

Tableau 8. Tests t pour échantillons indépendants sur chacune des sous-échelles du questionnaire FiML lors de la première collecte de données

Sous-échelle	t	p
se01	0.61	0.27
se02	0.82	0.21
se03	-0.25	0.39
Motivation	1.68	0.10
se04	0.10	0.46
se05	1.17	0.12
se06	1.64	0.05
se07	1.09	0.14
se08	0.88	0.19
se09	0.15	0.44

4.1.2. *Section Profil (FiML – Part I)*

Le Tableau 9 et le Tableau 10 montrent la distribution des répondants en ce qui a trait à leur genre et à leur groupe d'âge.

Tableau 9. Genre des participants

Genre	Groupe contrôle		Groupe expérimental	
	Pré	Post	Pré	Post
Homme	10	11	16	17
Femme	12	14	12	11
Autre / Non binaire	1	1	0	0
Total	23	26	28	28

Tableau 10. Âge des participants

Âge	Groupe contrôle		Groupe expérimental	
	Pré	Post	Pré	Post
16 à 20	21	24	24	24
21 à 25	1	2	4	4
41 et plus	1	0	0	0
Total	23	26	28	28

L'âge et le genre des participants ne diffèrent pas de manière importante entre les groupes ou les temps de mesures.

Le Tableau 11 montre la distribution des répondants en ce qui a trait aux langues parlées.

Tableau 11. Langues parlées

Langue	Groupe contrôle		Groupe expérimental	
	Pré	Post	Pré	Post
Anglais	23	25	27	27
Français	23	24	27	25
3 ^e langue	11	10	15	12
Total	23	25	27	27

Tous les étudiants qui ont répondu aux questions sur les langues parlées ont mentionné parler l'anglais. Seulement deux étudiants qui ont rempli le questionnaire à la fin de la session dans le groupe contrôle et deux dans le groupe expérimental ont rapporté ne pas parler le français. Approximativement la moitié des étudiants rapporte parler une troisième langue. Les langues parlées ne diffèrent pas de manière importante entre les groupes ou les temps de mesures.

Le Tableau 12 montre la distribution des répondants en ce qui a trait au nombre d'amis francophones.

Tableau 12. Nombre d'amis francophones

Nombre d'amis	Groupe contrôle		Groupe expérimental	
	Pré	Post	Pré	Post
0	2	5	1	1
1 à 3	10	11	9	15
4 à 6	4	4	10	5
7 à 10	4	3	3	3
Plus que 10	3	3	4	4
Total	23	26	28	28

Des tests de Khi-carré ont été effectués pour comparer le nombre d'amis de chacun des groupes au début et à la fin du cours. Aucune différence significative n'a été trouvée dans le groupe contrôle ($\chi^2 (4, n = 49) = 1.30 ; p = .86$) et dans le groupe expérimental ($\chi^2 (4, n = 55) = 3.15 ; p = .53$). Toutefois, plusieurs cellules avaient un faible nombre de réponses, ce qui peut diminuer la fiabilité de ce test.

Le Tableau 13 montre la distribution des répondants en ce qui a trait au nombre d'heures de discussion en français avec leurs amis francophones.

Tableau 13. Nombre d'heures de discussion en français

Groupe	Pré		Post	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Groupe contrôle	0.74	1.14	0.96	1.34
Groupe expérimental	1.22	1.45	1.21	1.23

Une ANOVA factorielle à deux facteurs, soit le groupe et le temps de mesure, a été effectuée pour comparer le nombre d'heures parlées en français avec les amis. Le tableau 14 présente les résultats du test ANOVA.

Tableau 14. ANOVA factorielle comparant le nombre d'heures parlées en français avec les amis pour les deux groupes, avant et après le cours

Source de variance	dl	F	p
Temps	1	0.18	0.68
Groupe	1	2.07	0.15
Interaction	1	0.20	0.65

Aucune différence entre les groupes n'a été trouvée entre le début et la fin de la session ni dans l'interaction entre ces deux facteurs. Il n'y a donc pas eu de changement entre les répondants des deux groupes quant au nombre d'heures parlées en français entre le début et la fin du cours. Les deux groupes étaient similaires.

En conclusion, l'analyse des réponses aux questions portant sur le profil des répondants révèle que le genre, l'âge, le programme d'études, les langues parlées, le nombre d'amis francophones et le nombre d'heures à parler en français avec eux par semaine ne diffèrent pas de manière importante entre les groupes ou les temps de mesures.

4.2. Sous-questions 1 et 2

Rappel des sous-questions :

- **Sous-question 1 : L'intervention pédagogique entraîne-t-elle une augmentation significative de la motivation pour l'apprentissage du FLS de même qu'une amélioration significative des attitudes à l'égard de la communauté francophone et de sa langue ?**
- **Sous-question 2 : Le cas échéant, l'augmentation de la motivation pour l'apprentissage du FLS et l'amélioration des attitudes à l'égard de la**

communauté francophone et de sa langue sont-elles significativement plus marquées chez le GE que chez le GC ?

Analyses quantitatives

Pour répondre à ces deux questions, les résultats aux analyses statistiques descriptives ont d'abord été examinés. Le Tableau 15 présente les moyennes et les écarts-type des variables à l'étude pour les deux groupes (GC et GE) et les deux temps de mesure (prétest et posttest).

Tableau 15. Statistiques descriptives des variables « Motivation », « Attitudes à l'égard de la communauté L2 », « Attitudes à l'égard du français parlé au Québec »

Variable	N	Pré					N	Post				
		Min	Max	Moy	ÉT			Min	Max	Moy	ÉT	
GC	Motivation	23	2.16	4.21	3.05	0.31	25	1.79	4.21	2.85	0.63	
	Attitudes communauté	23	1.00	4.60	2.51	0.98	25	1.00	4.20	2.22	0.86	
	Attitudes langue	23	1.00	4.40	2.65	1.06	26	1.00	4.40	2.38	0.95	
GE	Motivation	28	2.37	4.68	3.33	0.58	28	2.47	5.00	3.64	0.69	
	Attitudes communauté	28	1.00	4.80	3.18	1.08	28	1.00	6.00	3.29	1.24	
	Attitudes langue	28	1.60	5.20	3.34	0.99	28	1.60	5.60	3.49	1.05	

Les moyennes du GE sont plus élevées en posttest qu'en prétest pour toutes les trois variables, ce qui pourrait constituer un indice que **l'intervention pédagogique entraîne une augmentation de la motivation pour l'apprentissage du FLS de même qu'une amélioration des attitudes à l'égard de la communauté francophone et de sa langue.**

Cependant, l'augmentation de la motivation est-elle statistiquement significative? L'amélioration des attitudes à l'égard de la communauté francophone et de sa langue est-elle statistiquement significative?

Étant donné qu'il a été impossible de jumeler les réponses des répondants au premier temps de mesure à celles données au deuxième temps de mesure (raisons expliquées à la section Collecte des données), les tests t pour échantillons appariés n'ont pas été possibles.

Des ANOVAs factorielles ont été effectuées pour les sous-échelles mesurant la motivation (se01, se02, se03), les attitudes à l'égard de la communauté L2 (se05) et les attitudes à l'égard du français parlé au Québec (se06). Les résultats de ces analyses sont présentés dans le Tableau 16. Les mesures de tailles d'effet (eta-carré partiels) sont présentées dans le tableau seulement lorsque les résultats de la comparaison sont significatifs.

Tableau 16. ANOVAs factorielles des variables « Motivation », « Attitudes à l'égard de la communauté L2 » et « Attitudes à l'égard du français parlé au Québec »

Sous-échelle	Source de variance	F ¹	p	Eta-carré partiel
Motivation	Temps	0.23	0.633	
	Groupe	18.62	p < .001****	0.16
	Interaction	4.23	0.042**	0.04
Attitudes communauté L2	Temps	0.19	0.66	
	Groupe	17.12	p < .001****	0.15
	Interaction	0.90	0.34	
Attitudes langue	Temps	0.11	0.74	
	Groupe	20.65	p < .001****	0.17
	Interaction	1.11	0.29	

¹ Le nombre de degrés de liberté pour tous les facteurs est toujours 1.

* < .1 ; ** p < .05 ; *** p < .01 ; **** p < .001

Le *Temps* fait référence aux deux temps de mesure (prétest et posttest) et le *Groupe* fait référence aux deux groupes (GC et GE). Pour ce qui est de la

variable *Interaction*, celle-ci fait référence à l'interaction entre les deux temps de mesure et les deux groupes.

Selon ces résultats, il n'y a pas d'effet significatif entre les deux temps de mesure. Des effets significatifs de groupe peuvent être observés pour toutes ces sous-échelles, le GE ayant un avantage systématique sur le GC, peu importe le temps de mesure. Un effet d'interaction significatif est observé pour la variable composite de la motivation, l'eta carré partiel étant de 0.04. Les éta-carrés partiels en bas de 0.06 sont considérés comme des effets de petite taille.

Ces résultats montrent une amélioration des scores obtenus pour la motivation entre les deux temps de mesure, spécifiquement pour les étudiants du GE. Une représentation graphique des résultats à chacune des sous-échelles est présentée à la Figure 7 pour visualiser les tendances présentes dans les données. Les barres d'erreur représentent l'erreur standard, qui est l'écart type divisé par la racine carrée de la taille de l'échantillon. Ces barres d'erreur peuvent permettre d'identifier visuellement quelles différences devraient être significatives (il y a une différence significative quand les barres d'erreur ne se touchent pas).

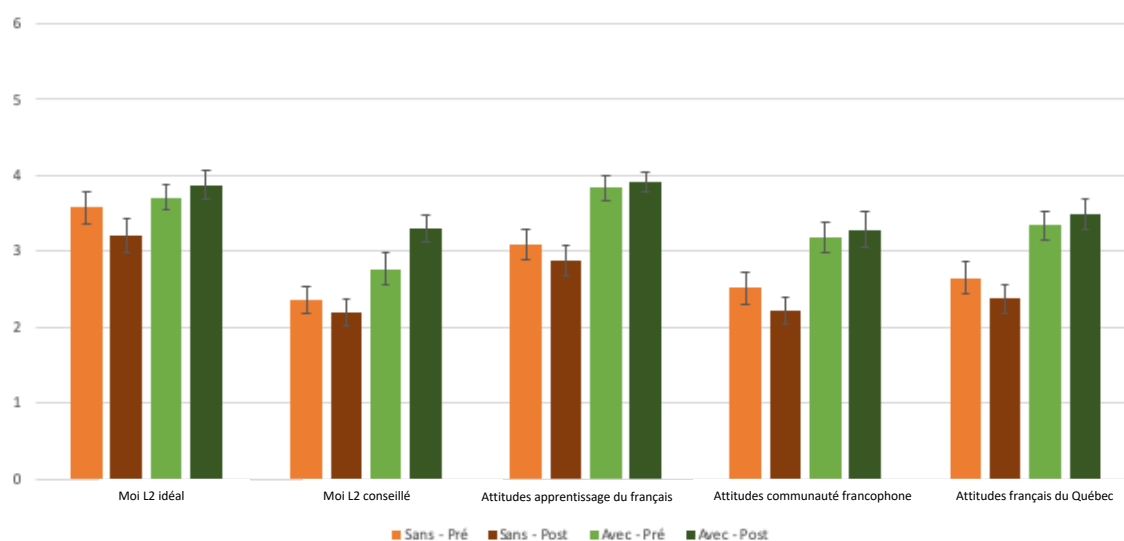


Figure 7. Moyenne (et erreur standard) des variables « Moi L2 idéal », « Moi L2 conseillé », « Attitudes à l'égard de la communauté francophone », « Attitudes à l'égard du français parlé au Québec » du questionnaire FiML- Part II

La Figure 8 présente visuellement les résultats pour la variable « Motivation », composée de la se01, de la se02 et de la se03.

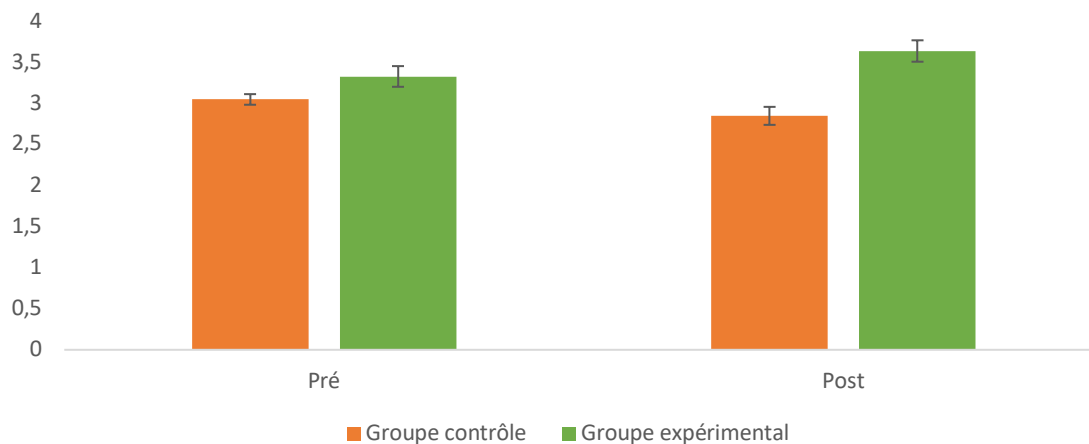


Figure 8. Moyenne (et erreur standard) de la variable composite « Motivation »

Lors du premier temps de mesure, il n'y avait pas de différence significative entre les deux groupes aux différentes sous-échelles du questionnaire *FiML*. Toutefois, les analyses effectuées après le deuxième temps de mesure mettent en évidence des différences significatives au niveau du groupe, avantageant systématiquement le GE. Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait qu'il n'est pas possible de prendre en considération les différences préexistantes entre les individus. De petites différences au niveau du groupe, n'atteignant pas un critère statistiquement significatif au premier temps de mesure, se sont accentuées au deuxième temps de mesure, ce qui a mené à des résultats significatifs.

Des analyses additionnelles, similaires à celles effectuées après le premier temps de mesure, ont été faites à titre indicatif pour faire ressortir certaines **tendances** qui auraient pu s'avérer significatives dans un contexte où il aurait été possible d'apparier les réponses d'un individu. Une série de tests *t* a été effectuée en vérifiant, au préalable, l'homogénéité de la variance grâce au test F de Levene. Les résultats sont présentés au Tableau 17 et montrent une différence significative à toutes les variables qui nous

intéressent ici, à savoir la motivation, les attitudes à l'égard de la communauté francophone et les attitudes à l'égard du français parlé au Québec.

Tableau 17. Tests t comparant les variables « Motivation », « Attitudes à l'égard de la communauté francophone » et « Attitudes à l'égard du français parlé au Québec » au deuxième temps de mesure

Variable	Test F de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes ¹		
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)
Motivation	0.54	0.46	-4.34	51	p < .001****
Attitudes à l'égard de la communauté	1.86	0.18	-3.64	48.23	0.001***
Attitudes à l'égard de la langue	0.64	0.42	-4.06	52	p < .001****

¹ Résultats ajustés lorsque le test de Levene est significatif.

* < .1 ; ** p < .05 ; *** p < .01 ; **** p < .001

La Figure 9 montre la comparaison des moyennes de la motivation du GE et du GC entre le début et à la fin du trimestre.

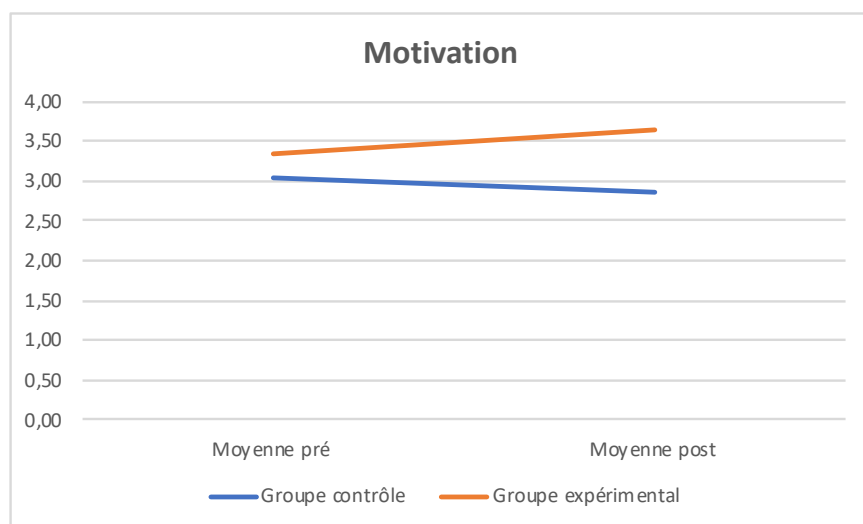


Figure 9. Comparaison des mesures de motivation avant et après l'intervention pédagogique entre le GC et le GE

La Figure 10 montre la comparaison des moyennes des attitudes à l'égard de la communauté L2 du GE et du GC entre le début et à la fin du trimestre.

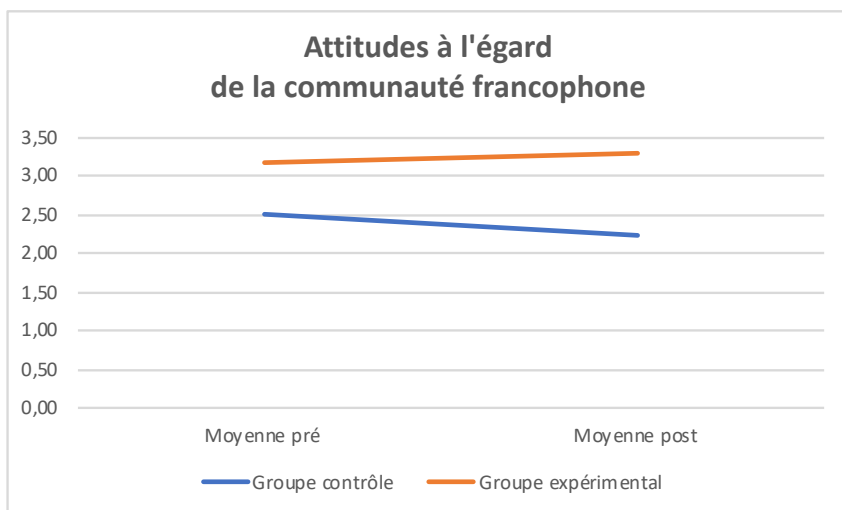


Figure 10. Comparaison des mesures des attitudes à l'égard de la communauté francophone avant et après l'intervention pédagogique entre le GC et le GE

La Figure 11 montre la comparaison des moyennes des attitudes du GE et du GC à l'égard du français parlé au Québec entre le début et à la fin du trimestre.

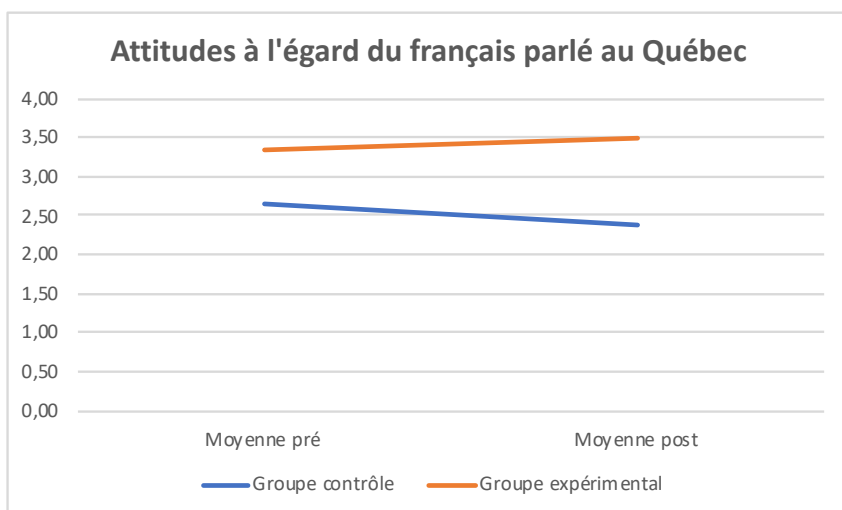


Figure 11. Comparaison des mesures des attitudes à l'égard du français parlé au Québec avant et après l'intervention pédagogique entre le GC et le GE

En conclusion, les données quantitatives sur la motivation, recueillies auprès des étudiants du GE et du GC, montrent un avantage de groupe pour les étudiants du GE à toutes les sous-échelles mesurant la motivation, les attitudes à l'égard de la communauté francophone et les attitudes à l'égard du français parlé au Québec. Les analyses supplémentaires montrent une tendance à obtenir des scores plus élevés à toutes ces sous-échelles pour les étudiants du GE.

Analyse qualitative

Pour trianguler les résultats, les réponses données par les participants aux questionnaires pré-intervention et post-intervention ont été examinées.

Les réponses à la question: *What are your feelings before starting your volunteer work in a francophone setting?* montrent la présence de sentiments autant négatifs (nervosité, anxiété : 10 réponses) que positifs (enthousiasme : 12 réponses) avant le début du travail sur le terrain.

B#1 : *I'm very excited to be given the opportunity to use French in a realistic setting and to become more comfortable with verbal communication. I feel that my French writing skills are better than spoken so I look forward to being able to improve. I'm also worried, though, as my spoken French is sometimes very slow and takes a lot of effort. I will be speaking with people who are fluent and I worry about them becoming frustrated with my language skills.*

B#2 : *I am excited to work on my French and help the community at the same time, however I am bit nervous as my French is not very strong and I sometimes struggle with it.*

Les étudiants manifestent de l'ouverture à l'idée d'améliorer leur français et d'être amenés à communiquer en français tout en réalisant des tâches de communication authentiques dans un milieu francophone, mais leur manque de confiance en leurs compétences langagières les rend inconfortables.

B#3 : *I am excited to be able to learn French in a different way. Of course, I am very nervous because my French is not that good. I hope to see an improvement by the end of the volunteering.*

À la fin du trimestre, la confiance est un élément que de nombreux étudiants reconnaissent comme un acquis de l'expérience :

R#1 : *At first, I was a little embarrassed to talk because it was not good. But now, I'm more confident and comfortable to speak French.*

R#2 : *It was a great way to get real life experience in speaking French, the people don't care if you make mistakes and they don't make fun of you, they just like that you are trying and that you are spending time with them.*

Ce qui semble contribuer à diminuer l'anxiété, à rétablir la confiance et à maintenir la motivation des étudiants, c'est l'environnement d'apprentissage convivial où ils sont amenés à aider tout en apprenant.

R#3 : *I got to spend time with people that needed it and give them the attention they needed all while practicing my French.*

R#4 : *I don't like sitting in a classroom all the time. It's nice to learn and actually do something helpful in the process.*

Pour ce qui est des **attitudes des répondants à l'égard des francophones**, au début du trimestre neuf réponses montrent des attitudes positives, six négatives et six neutres. Lorsqu'ils ont été appelés, sur le forum de la classe, à exprimer leurs perceptions des personnels et de la clientèle francophone, les étudiants ont utilisé dans leurs réponses surtout des adjectifs positifs (voir Annexe 9). Pendant ou à la fin de leur séjour en milieu communautaire, les étudiants n'ont fait aucun commentaire négatif envers les francophones avec lesquels ils ont eu à interagir ou à l'égard de leur langue.

4.3. Sous-question 3

Rappel de la sous-question:

L'intervention pédagogique a-t-elle un impact significativement positif sur les facteurs influençant l'investissement : anxiété en salle de classe, désir

d'interaction avec la communauté cible, perception de la langue comme instrument de promotion, perception de ses compétences en FLS?

Les recherches portant sur l'acquisition du FLS ont révélé que l'ouverture et l'engagement de l'apprenant sont influencés par son anxiété à prendre la parole en langue seconde, par sa volonté à interagir avec la communauté L2, par son désir d'améliorer ses compétences de communication dans la langue seconde pour avoir accès à un meilleur emploi ou pour parfaire son éducation de même que par ses perceptions à l'égard de ses compétences langagières en FLS. Par conséquent, les sous-échelles suivantes du questionnaire *FiML* ont été considérées pour mesurer l'investissement : *Anxiété en salle de classe*, *Orientation intégrative* (qui traduit le désir de l'apprenant de se rapprocher de la communauté cible et d'interagir avec elle), *Orientation instrumentale* (qui fait référence à l'aspect utilitaire de la langue) et *Perceptions à l'égard de ses compétences en FLS*.

Tableau 18. Statistiques descriptives des variables « *Anxiété en salle de classe* », « *Orientation intégrative* », « *Orientation instrumentale* », « *Perception de ses compétences en FLS* » du questionnaire *FiML* – Part II

Groupe	Variable	Pré					Post				
		N	Min	Max	Moy	ÉT	N	Min	Max	Moy	ÉT
GC	Anxiété en salle de classe	23	1.00	6.00	3.35	1.46	25	1.00	6.00	3.26	1.70
	Orientation intégrative	23	1.00	5.40	3.25	1.18	25	1.00	4.40	2.88	0.93
	Orientation instrumentale	23	1.20	5.40	3.57	1.07	25	1.00	5.80	3.39	1.25
	Perceptions de ses compétences en FLS	23	1.38	5.63	3.64	1.08	26	0.88	5.38	3.54	1.38
GE	Anxiété	28	1.00	5.60	3.19	1.24	28	1.00	5.60	3.09	1.18
	Orientation intégrative	28	2.20	5.60	3.76	0.88	28	1.80	5.80	3.82	1.07
	Orientation instrumentale	28	2.20	6.00	4.14	1.04	28	1.60	5.60	4.10	0.99
	Perceptions de ses compétences en FLS	28	2.50	6.00	3.96	0.87	28	2.00	5.88	3.98	0.98

Pour répondre à la sous-question 3, les résultats aux statistiques descriptives ont d'abord été examinés. Le Tableau 18 présente les moyennes et les écarts-type des variables « Anxiété en salle de classe », « Orientation intégrative », « Orientation instrumentale », « Perception de ses compétences en FLS » pour les deux groupes (GC et GE) et les deux temps de mesure (prétest et posttest).

Les moyennes du GE sont plus élevées en posttest qu'en prétest pour les variables Orientation intégrative et Perceptions de ses compétences en FLS. L'anxiété en salle de classe et l'Orientation instrumentale ont connu une baisse légère, mais il est à noter que cette dernière présentait au départ les moyennes les plus élevées de toutes les variables étudiées dans le cadre de cette étude. Il n'est donc pas inhabituel d'observer une baisse, car il est difficile de voir augmenter ce qui est déjà élevé au départ.

La hausse des moyennes des deux variables mentionnées pourrait constituer un indice que l'intervention pédagogique a un impact positif sur les facteurs influençant l'apprentissage : Orientation intégrative (désir d'interaction avec la communauté cible) et Perceptions de ses compétences en FLS. Cependant, cet impact est-il statistiquement significatif?

Des ANOVAs factorielles ont été effectuées pour les variables mesurant l'Anxiété en salle de classe (se04), l'Orientation intégrative (se07), l'Orientation instrumentale (se08) et Perceptions de ses compétences en FLS (se09).

Le Tableau 19 montre les résultats des ANOVAs factorielles effectuées pour les variables « Anxiété en salle de classe », « Orientation intégrative », « Orientation instrumentale » et « Perception de ses compétences en FLS ». Les mesures de tailles d'effet (eta-carré partiels) sont présentées seulement lorsque les résultats de la comparaison sont significatifs.

Tableau 19. ANOVAs factorielles comparant les variables « Anxiété en salle de classe », « Orientation intégrative », « Orientation instrumentale » et « Perception de ses compétences en FLS »

Variable	Source de variance	F ¹	p	Eta-carré partiel
Anxiété en salle de classe	Temps	0.11	0.73	
	Groupe	0.35	0.55	
	Interaction	0.001	0.98	
Orientation intégrative	Temps	0.62	0.43	0.12
	Groupe	13.24	p < .001****	
	Interaction	1.15	0.28	
Orientation instrumentale	Temps	0.26	0.61	0.08
	Groupe	8.76	0.004***	
	Interaction	0.12	0.73	
Perceptions de ses compétences en FLS	Temps	0.03	0.85	0.03
	Groupe	3.19	0.078*	
	Interaction	0.06	0.80	

¹. Le nombre de degrés de liberté pour tous les facteurs est toujours 1.

* < .1 ; ** p < .05 ; *** p < .01 ; **** p < .001

Ces résultats montrent qu'il n'y a pas d'effet significatif entre les deux temps de mesure pour aucune des quatre variables étudiées. Des effets significatifs de groupe peuvent être observés pour toutes ces variables, à l'exception de la variable « Anxiété en salle de classe », le GE ayant un avantage systématique sur le GC, peu importe le temps de mesure. Aucun effet d'interaction significatif n'est observé pour les quatre variables étudiées.

Une représentation graphique des résultats aux sous-échelles se04, se07, se08 et se09 est présentée à la Figure 12 pour visualiser les tendances présentes dans les données. Les barres d'erreur permettent d'identifier visuellement quelles différences devraient être significatives (il y a une différence significative quand les barres d'erreur ne se touchent pas).

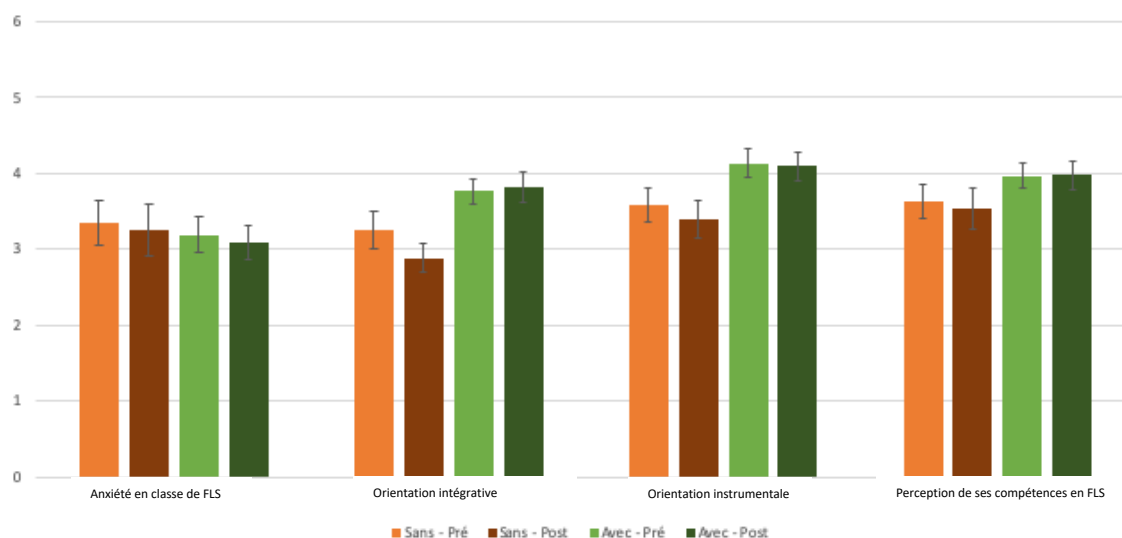


Figure 12. Moyenne (et erreur standard) des variables « Anxiété en salle de classe », « Orientation intégrative », « Orientation instrumentale », « Perception de ses compétences en FLS » du questionnaire FiML-Part II

Des analyses additionnelles ont été faites à titre indicatif pour faire ressortir certaines **tendances** qui auraient pu s'avérer significatives dans un contexte où il aurait été possible d'apparier les réponses d'un individu.

Une série de tests t a été effectuée en vérifiant, au préalable, l'homogénéité de la variance grâce au test F de Levene. Les résultats sont présentés au Tableau 20 et montrent une différence significative aux variables « Orientation intégrative » et « Orientation instrumentale » au deuxième temps de mesure.

Tableau 20. Tests *t* comparant les variables « Anxiété en salle de classe », « Orientation intégrative », « Orientation instrumentale » et « Perception de ses compétences en FLS » au deuxième temps de mesure

Variable	Test F de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes ¹		
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)
Anxiété en salle de classe	5.32	0.02**	0.42	42.23	0.68
Orientation intégrative	0.13	0.72	-3.41	51	0.001***
Orientation instrumentale	1.60	0.21	-2.30	51	0.03**
Perceptions de ses compétences en FLS	4.75	0.03**	-1.32	44.73	0.19

¹. Résultats ajustés lorsque le test de Levene est significatif

* < .1 ; ** p< .05 ; ***p<.01 ; ****p<.001

Analyse qualitative

L'analyse du contenu des journaux de bords des étudiants du GE, de leurs interventions sur le forum de la classe, des réponses aux sondages pré-intervention et post-intervention révèle notamment une amélioration des perceptions des étudiants quant à leurs propres compétences à communiquer en FLS et surtout une augmentation de leur confiance à prendre la parole en français.

R#5 : *I improved my spoken French.*

JB#1 : *Avant je n'étais pas le meilleur à parler couramment sous pression en français, mais avec l'aide de parler d'environ 3 heures tous les vendredis en français aux résidents, j'ai beaucoup appris.*

JB#2 : *Je crois que cette expérience est très importante pour moi. D'avoir expérience de parler français avec des étrangers c'est quelque chose que je crois est important, mais je fais rarement. Avoir la chance de parler à quelqu'un pour deux heures toutes les semaines c'est une bonne opportunité pour pratiquer pour des situations académiques ou professionnelles, où je devrais tenir une longue conversation en français. Je crois que le bénévolat m'aide à améliorer mes compétences en communication française. Pendant que je parle avec Mr. X et Mr. Y, je vois de plus en plus que je n'arrête pas pour penser à mes prochains mots et qu'ils coulent plus naturellement.*

JB#3 : *Je me sens plus confortable communiquer en français puis je suis plus confortable dans des situations nouvelles.*

JB#4 : *Cette expérience m'a apporté de l'amélioration en français.*

JB#5 : *Avec mes séances de bénévolat, j'ai appris que je sais mieux parler en français que je le pensais. Avant, j'étais timide de parler en français en public. Maintenant, grâce à mes pratiques au centre d'hébergement, j'aurais plus confiance à m'exprimer dans cette langue.*

JB#6 : *Au début je n'étais pas confortable de parler parfois en français mais j'ai commencé à sortir de ma coquille. Je pense que cette expérience a été très bénéfique, et sa m'a amélioré mon français et surtout mon assurance.*

JB#7 : *Cela m'a apporté confiance pour parler français. J'avais peur de parler français en public, parce que je parlais français au centre, je suis capable de parler français en public maintenant. J'ai appris que je pouvais parler français en public sans avoir peur.*

Un autre facteur influençant l'engagement dans l'apprentissage mentionné par les étudiants est la perception de l'utilité de leur expérience d'engagement communautaire pour leur future **carrière**.

F#1 : *Je pense qu'avoir de l'expérience de bénévole peut être très utile. Quand je postule à l'université ou à un emploi, il me semble bien d'avoir des heures de bénévolat. Cela montre que vous pouvez faire confiance, que vous êtes généreux et, surtout, que vous travaillez bien. En plus, cela montre également que vous êtes capable de résoudre des problèmes et de communiquer efficacement dans différentes langues. Ces traits sont bons pour le travail et l'école.*

F#2 : *Je pense que l'expérience communautaire ajoute à mon cheminement de carrière parce que je peux le mettre sur mon CV pour que les employeurs potentiels le voient.*

F#3 : *Cette expérience de bénévolat me procure beaucoup de trucs que je peux utiliser à mon avantage dans ma vie professionnelle et ma vie académique. Par exemple, au centre j'acquière de l'expérience, car j'ai la chance de travailler en équipe afin d'aider les autres. Cela me donne un sens des responsabilités, d'avoir plusieurs compétences sociales et d'être plus confortable à parler en français dans une place publique. Ces expériences vont avoir des effets positifs sur la façon que je travaille et que j'étudie. Enfin, c'est une bonne addition à mettre sur mon CV et à présenter à mes futurs employeurs. Cette expérience de bénévolat est donc réellement une valeur ajoutée.*

4.4. Sous-question 4

Rappel de la sous-question :

Les scores d'appréciation du cours de FLS, rapportés par les étudiants à la fin du trimestre, sont-ils plus élevés chez le GE que chez le GC ?

Pour répondre à cette question, les résultats de la section *Course Evaluation* (FiML – Part III) ont été analysés. Les résultats obtenus à 8 des 10 items sont résumés au Tableau 21.

Tableau 21. Appréciation du cours (items 1 à 7 et 10)

Groupe	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Groupe contrôle	25	1.00	4.63	2.63	1.18
Groupe expérimental	28	2.75	5.00	3.84	0.64

Un test t pour échantillon indépendant a été effectué pour comparer l'appréciation des étudiants du groupe contrôle à celle des étudiants du groupe expérimental. Les résultats se trouvent au Tableau 21. Le postulat de l'homogénéité de variances n'étant pas respecté ($F(1,51) = 16.80, p < 0.001$), un ajustement associé au test de Levene a été effectué. L'appréciation des étudiants du groupe expérimental a été significativement supérieure à celle des étudiants du groupe contrôle ($t(36.20) = -4.55, p < .001$).

Pour ce qui est des items 8 et 9 du questionnaire d'appréciation, il n'a pas été possible d'effectuer des tests statistiques comme certaines des possibilités n'étaient représentées par aucun étudiant (par exemple, personne n'a trouvé le cours trop difficile dans le GE). Une évaluation plus qualitative des résultats au Tableau 22 et au Tableau 23 permet de voir que les résultats sont similaires à ceux du reste du questionnaire d'appréciation, à savoir que le cours avec engagement communautaire est plus apprécié que le cours régulier.

Tableau 22. Niveau de difficulté perçue

Niveau perçu	Groupe contrôle	Groupe expérimental
Facile	0	7
À peu près le même	14	19
Difficile	5	2
Trop difficile	5	0
Total	26	28

Tableau 23. Quantité de travail perçue selon les standards en place

Quantité de travail perçue	Groupe contrôle	Groupe expérimental
Peu	4	2
Tel qu'attendu	16	22
Beaucoup	1	4
Trop	3	0
Total	26	28

Les résultats des réponses à la question 10 (les Figures 13 et 14) de la section Appréciation du cours (*What is your overall rating of this French class?*) montrent que 96 % des étudiants du GE trouvent que leur cours en général a été de bon à excellent, tandis que ce pourcentage est de 56 % pour le GC.

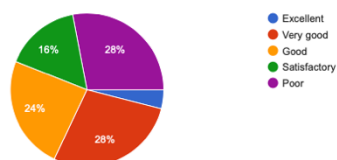
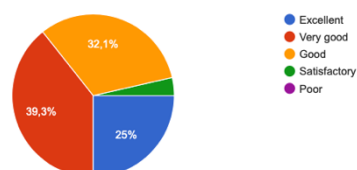
10. What is your overall rating of this French class?
25 réponses10. What is your overall rating of this French class?
28 réponses

Figure 13. Appréciation générale du cours – GC

Figure 14. Appréciation générale du cours – GE

Analyse qualitative

L'analyse de contenu des journaux de bord, du forum et des réponses données au sondage post-intervention apporte des nuances quant aux raisons pour lesquelles les étudiants du GE ont apprécié leur cours.

Meilleure expérience d'apprentissage du français qu'en salle de classe

R#6 : *It was a nice change from working in a textbook or classroom.*

R#7 : *It helped me learn French better than in a classroom.*

R#8 : *Gave me a new experience worth having.*

R#9 : *I liked the change of setting; it is different from most classes.*

R#10 : *It's a more fulfilling experience.*

R#11 : *By going out and talking to others in French, I believe that speaking French in this example of an everyday life experience helps us understand the language much more than sitting in a classroom can.*

F#4 : *Je crois que cette expérience sera très bénéficielle pour moi pour mon cheminement professionnel et académique parce que ça me donne une opportunité de pratiquer mon français. Comme Montréal est une ville bilingue, la majorité du temps je parle juste l'anglais avec le public parce que je suis plus confortable. Alors je ne pratique pas vraiment le français et ce bénévolat m'encourage à parler en français. Je pense que cette pratique est très importante parce que c'est obligatoire a parlé français quand on travaille. Pour appliquer pour un travail, je dois savoir parler français parce que on est au Québec. Je peux mettre cette expérience sur mon CV, où ça à l'air bien, alors ça aide aussi beaucoup.*

Occasion d'apprendre le français dans la vraie vie

R#12 : *It allows me to practice French on a practical level.*

JB#8 : *Ces dernières semaines m'ont appris à être sociable en français dans un environnement réel.*

R#12 : *J'ai eu l'opportunité de pratiquer le français dans la vie réelle.*

Expérience stimulante

R#13 : *Ça nous donne de la motivation de parler et apprendre le français dans un nouvel environnement.*

R#14 : *It's fun and engaging instead of simply sitting in a classroom.*

Expérience agréable, amusante

R#15 : *I thought that my experience volunteering was really enjoyable. From the wonderful staff at the Center to my amazing partners, it was a very nice experience.*

R#16 : *I had fun and learned a lot.*

Occasion d'aider sa communauté

R#17 : *It gave me experience in volunteering that I will not forget.*

R#18 : *I felt good helping.*

R#19 : *It feels good to help people.*

R#20 : *It gave the opportunity to go out and help people and try something different.*

JB#9 : *C'est très important d'aider les autres qui sont moins capable de vivre sans de l'aide.*

JB#10 : *Je pense que le travail bénévole est un excellent moyen d'acquérir de l'expérience et de redonner à la communauté.*

Occasion de rencontrer de nouvelles personnes

R#21 : *I got meet new people and help others and learn more French.*

R#22 : *It adds so much more value and relationships in my life.*

Occasion de travailler avec un groupe d'âge avec lequel les jeunes adultes ne communiquent pas souvent/Occasion de créer des liens intergénérationnels

R#23 : *It gave the opportunity to work with an age group I probably would of never communicated with.*

R#24 : *It was really fun working with these people.*

F#5 : *L'expérience m'aide à connecter avec les personnes d'une différente génération que la mienne. Ça me donne la chance d'entendre leurs histoires de vie qu'ils ont à partager.*

F#6 : *Le service communautaire m'a également permis de communiquer avec des personnes de différents âges (...) Étant donné que de nombreuses industries et emplois sont composés de personnes d'âges*

différents, grâce à mon expérience de bénévolat, il m'est maintenant plus facile de communiquer avec des personnes âgées, ce qui pourrait éventuellement m'aider à obtenir un emploi.

F#7 : *La vie est une affaire de communication et j'y vois un exercice. Nous apprenons de nouvelles et de meilleures façons de communiquer et d'aider différents types de personnes avec lesquelles nous, les jeunes gens, n'étions pas habitués.*

F#8 : *En interagissant avec les enfants, je m'implique dans la communauté. La participation dans la communauté est important aussi bien puisque vous acquérir diverses compétences de différents âges afin que vous sachiez comment faire face à différentes personnes.*

Acquisition d'habiletés à travailler en équipe

F#9 : *Cette expérience m'a donné beaucoup de nouvelles compétences et m'a appris quelques valeurs de la vie qui pourraient être utilisées de manière académique ou professionnelle. Une des valeurs qui m'a le plus marqué est **le travail d'équipe** et son importance. Avant de participer à cette activité de volontariat, je n'aimais pas travailler dans groups. Le bénévolat m'a appris cette valeur en me montrant à quel point il est important de compter sur les autres pour vous aider. Cela m'aidera à poursuivre mes études et à être meilleur dans ma future carrière, car cela vous permettra d'apprendre des autres et d'être plus efficace. Même si être indépendant est aussi une bonne qualité, je pense que travailler avec d'autres a plus d'avantages.*

F#10 : *Nous travaillons beaucoup en groupe et normalement, j'aime travailler de manière indépendante. Cela me rend plus capable de travailler en groupe. J'apprécie mon temps ici et j'ai hâte de revenir éventuellement et de faire plus de bénévolat ici un jour.*

Acquisition d'expérience de travail bénéfrique pour son avenir

F#11 : *Je suis une personne très sociable et aime travailler avec les gens. Améliorer mon français ne peut que m'aider à grandir. J'aimerais potentiellement travailler en psychologie un jour et tout ce travail avec des personnes qui souffrent et qui essaient juste de vivre une vie meilleure est très enrichissant. Je pense effectivement que ces semaines seront bénéfiques pour ma future carrière.*

F#12 : *Cela aiguisé aussi mon français, ce qui est utile pour plusieurs professions au Québec. C'est également différent d'un cours régulier car nous devons nous rendre dans une autre institution, ce qui nous apprend à gérer plus de responsabilités.*

F#13 : *Le service communautaire aide à développer des compétences en leadership, en communication, en collaboration et à trouver des solutions aux problèmes rencontrés. Grâce à ce service communautaire, j'ai appris des techniques de communication avec tous les âges qui peuvent aider dans l'avenir avec différents types d'emplois et de personnes. J'ai aussi appris à travailler en équipe, ce que vous devrez faire sur le marché du travail. Cela nous apprend à suivre les instructions et à résoudre les problèmes. Toutes ces compétences nous aideront à l'avenir dans la vie et sur le marché du travail.*

F#14 : *Nous apprenons à nous adapter à des nouvelles situations, appliquons l'éthique de travail, la ponctualité et apprenons de nouvelles choses qui pourront être poursuivies à l'avenir.*

Capacité à s'adapter à différentes situations

F#15 : *C'est important d'adapter à des différentes situations, même si ça semble très difficile.*

L'AEC - EXPÉRIENCE TRANSFORMATRICE?

Interrogés à la fin du trimestre pour savoir si l'expérience d'engagement communautaire les a transformés en quelque sorte, 93,3 % des répondants ont répondu par l'affirmative. Dans la même veine, à la question : « Si vous aviez à choisir à l'avenir entre un cours de français régulier, donné en classe, et un cours d'engagement communautaire, vous choisiriez », le même pourcentage de 93,3 % a été enregistré pour les répondants ayant choisi « un cours d'engagement communautaire ».

En quoi l'expérience d'engagement communautaire a-t-elle été transformatrice? Voici les thèmes qui découlent des propos des étudiants tels qu'ils apparaissent dans les réponses de justification à la question ci-dessus et dans le contenu du forum.

Amélioration du français/Plus de confiance dans la prise de risques linguistiques

R#25 : *My French knowledge is better.*

F#16 : *Enfin, cette expérience m'a permis d'améliorer mes compétences de communication en français et le fait d'aider des personnes m'a apporté une motivation supplémentaire à chaque semaine.*

F#17 : *Ca m'a aussi beaucoup amélioré mon français. Je ne parle pas vraiment français en dehors de l'école et du travail, mais cela m'a donné une chance de pratiquer. J'ai appris que je pouvais parler français quand j'y mettais vraiment mon esprit. J'ai toujours eu peur de parler français parce que je ne suis pas la meilleure mais cela m'a rendu plus confiante.*

F#18 : *J'ai appris aussi à ne pas m'inquiéter trop sur mon français parce que les gens seront toujours patients et sont prêts à m'aider.*

F#19 : *Cette expérience m'a apporté plein des compétences qui seront utiles dans la vie. L'entraînement dans un environnement social en français m'a donné de la confiance à approcher les gens que je ne*

connais pas. Avant cette expérience je me trouvais éloigné des francophones car je n'étais pas sûre si je peux leur parler confortablement. J'apprends de ne pas se douter sans essayer, des fois tu trouveras des conversations vraiment amusantes avec des gens que vous ne savez pas.

F#20 : *J'ai appris que je suis peut-être trop timide avec les gens quand je ne les connais pas, et peut-être qu'en parlant, nous avons beaucoup en commun. Cette expérience a fait de moi une personne plus extravertie, cela m'a également rendu moins nerveux de parler français.*

Sensibilisation envers les personnes âgées/Perspective différente sur une population vulnérable ou d'une autre génération

R#26 : *It made me realize that the life of elders can be quite tragic. That they need socialization just like everyone else.*

R#27 : *Before this experience, I was always uncomfortable around the elderly. Now, thanks to this experience, I now feel much more comfortable when with an elder person.*

R#28 : *I learned that old age homes are not actually that bad and the older people are actually really nice. And we enjoy each other's company.*

R#29 : *I will have a new outlook on our elderly population.*

F#21 : *L'expérience que j'ai vécue a été simplement de savoir non seulement comment traiter avec les personnes âgées, mais aussi comment les aider et leur donner la joie de toutes les manières possibles. Ce que j'ai appris sur moi-même, c'est que je les vois tout le temps mais je n'ai jamais réalisé que j'interagissais à peine avec eux. J'ai le sentiment que c'est en fait une expérience très importante que la plupart des étudiants devraient faire.*

F#22 : *Cela vous aide à apprendre à communiquer avec tous les types de personnes et il est toujours bon d'aider les gens même si c'est gratuit.*

F#23 : *J'ai appris que je peux bien travailler avec des personnes âgées et que je peux apprendre des choses du passé qui sont pertinentes pour l'avenir. Cette expérience m'a permis d'être plus à l'aise avec les personnes âgées et d'être patient avec elles. C'était un travail amusant!*

F#24 : *J'ai également acquis un autre point de vue sur la génération plus âgée, j'ai appris qu'ils sont des gens très doux qui sont souvent oubliés et devraient être traités et pris soin avec de l'amour et le respect.*

F#25 : *Le bénévolat m'a montré la différence que vous pouvez faire dans la journée de quelqu'un en lui faisant sourire. Je n'ai jamais pensé que travailler avec des personnes âgées puisse être aussi gratifiant. J'ai remarqué que peu de résidents ont des visiteurs, alors passer du temps avec eux peut changer complètement leur humeur. J'ai appris que j'aimais vraiment travailler avec les gens et qu'il*

était important de redonner à la communauté. Je pense que le bénévolat m'a amené à avoir plus de respect pour les personnes qui travaillent avec les personnes âgées.

F#26 : *Je pense que le bénévolat m'a permis de réaliser que je pouvais me connecter aux autres même s'ils étaient différents de moi et passer un bon moment avec eux.*

Contact humain significatif

R#30 : *I appreciate others.*

R#31 : *They taught me life lessons.*

R#32 : *I'll always remember how nice the staff were at the center and I'll never forget the fun times my partners and I played games with the residents.*

R#33 : *I will remember the people I met during this experience.*

R#34 : *Je me suis fait de nouveaux amis, j'ai eu des bons conseils de vie et un regard différent sur la vie.*

Sensibilisation à la valeur du temps et de la vie

R#35 : *It made me more cautious with my time, and to live life to the fullest.*

R#36 : *It made me appreciate what I have and my health.*

R#37 : *I will keep the values of life and how it is important even if you are old which is really beautiful.*

F#27 : *Au cours des dernières semaines, j'ai beaucoup appris...J'ai appris à devenir une meilleure personne que ce que j'étais avant. Passer du temps avec les résidents m'a fait réaliser que la vie est courte et je devais la vivre de la meilleure façon que je peux en étant heureux.*

Sentiment d'accomplissement personnel donné par le fait d'aider les autres

R#38 : *Je me sentais mieux.*

R#39 : *I feel good to help others.*

F#28 : *J'ai appris que j'aime aider les autres. J'ai aussi appris que je suis très productif, que je venais toujours à l'heure et que je terminais rapidement les tâches que je devais terminer.*

F#29 : *Ca m'a fait réaliser et comprendre que c'est important d'aider notre communauté. Même si ce n'était que deux heures par semaine, cela fait quand même une différence. Je pense que cette expérience m'a transformée dans le sens que ca m'a permis d'aider les autres et d'être reconnaissante pour ce que j'ai et d'avoir eu la chance d'aider ces personnes.*

Volonté de continuer à aider la communauté à l'avenir

R#30 : *It made me want to help people more.*

R#31 : *I'm going to try and participate in volunteering again.*

F#30 : *J'ai aussi découvert que faire du bénévolat représente une expérience précieuse et cela fait du bien de pouvoir aider des personnes. Il s'agissait de ma première fois à faire du bénévolat et je vais certainement le refaire dans le futur.*

F#31 : *Mes semaines de bénévolat ont été extraordinaires et je vais manquer la SPCA. Je continuerai d'y aller mais pas aussi souvent. Cette expérience a été incroyable et j'en suis très reconnaissante.*

F#32 : *J'espère qu'un jour, j'aurai une autre occasion de faire du bénévolat au même endroit.*

F#33 : *Ces dernières semaines ont été fantastiques, j'ai appris beaucoup de choses et j'aimerais vraiment le refaire à l'avenir.*

F#34 : *Je suis maintenant ouvert à faire du bénévolat dans d'autres endroits.*

Patience

R#32 : *Je suis plus patient.*

F#35 : *Cela m'a appris que la patience peut aller très loin.*

F#36 : *J'ai appris à bien communiquer avec les personnes âgées et à être patient.*

Compassion

R#33 : *It taught me to show compassion and love to others.*

Empathie

F#37 : *Je trouve que ceci m'a aidé à développer des qualités. Par exemple, être plus empathique envers les autres, avoir une meilleure communication et un meilleur sens d'écoute.*

Autonomie

F#38 : *Je devais travailler seule et de façon indépendante pendant mes heures de bénévolat. Ça va augmenter ma confiance et ma rendre plus indépendante.*

Occasion de se connaître soi-même

R#34 : *It taught me a lot about myself and the value of time and life in general.*

F#39 : *Je veux inclure le travail des animaux dans mon avenir. J'ai tellement appris de la SPCA que je veux diffuser et partager mes connaissances.*

F#40 : *Cela m'a transformé en une personne plus humble et réfléchie.*

Amélioration de ses capacités de réflexion

F#41 : *Avoir la possibilité de se rapprocher des autres membres de ma communauté est une expérience incroyable. Cela m'a apporté du bonheur, après une semaine stressante à l'école, j'avais toujours hâte de voir les résidents. J'ai beaucoup appris sur moi-même, principalement que j'ai besoin de ralentir et d'apprécier ma vie au lieu de la précipiter. J'ai appris cela en réfléchissant après mes heures de service communautaire. Écouter les patients se remémorer leur passé m'a fait comprendre que je devais commencer à apprécier davantage ma vie. Enfin, le temps passé à faire du bénévolat m'a transformée pour avoir plus de patience et en vivre réellement le moment présent.*

4.5. Réponse à la question principale de recherche

Considérant l'ensemble des résultats, il est maintenant possible de répondre à la question principale de recherche, à savoir :

Quel est l'impact d'un cours bâti sur l'engagement en milieu communautaire francophone sur la motivation et l'investissement dans l'apprentissage du FLS des cégépiens de langue anglaise du niveau 101, bloc B, de même que sur leurs attitudes à l'égard de la communauté francophone et de sa langue?

Analyse quantitative

Les moyennes aux variables mesurant la **motivation** (se01, se02, se03) pour l'apprentissage du FLS, les **attitudes** à l'égard de la **communauté francophone** (se05) et les attitudes à l'égard du **français québécois** (se06) sont plus élevées pour le GE en posttest qu'en prétest, comme l'illustre la Figure 15. Cela montre que le cours « Apprentissage du français langue seconde en milieu communautaire francophone » a

eu un impact positif sur la motivation pour l'apprentissage du FLS des cégépiens de langue anglaise du niveau 101, bloc B, de même que sur leurs attitudes à l'égard de la communauté francophone et de sa langue.

Par ailleurs, les moyennes à toutes les variables, à l'exception de l'Anxiété en salle de classe et de l'Orientation instrumentale, sont plus élevées en posttest qu'en prétest pour le GE. Cela signifie que l'intervention a eu également un effet positif sur l'Orientation intégrative (se07), et les Perceptions de ses compétences en FLS (se09), facteurs directement liés à **l'investissement** d'un apprenant dans ses apprentissages.

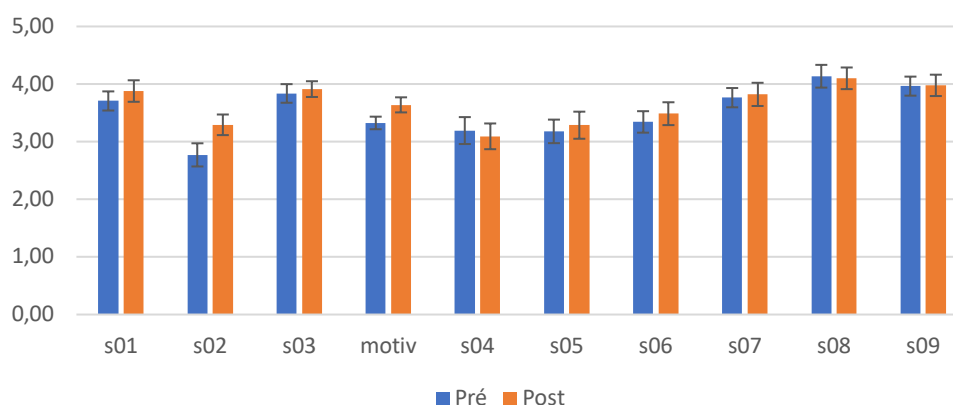


Figure 15. Moyennes et erreurs standard aux variables du questionnaire FiML pour le GE

Analyse qualitative

Les résultats de l'analyse qualitative présentés dans les sections précédentes, montrent que les étudiants du GE ont, après l'intervention, une meilleure perception de leurs compétences langagières en FLS et plus de confiance à prendre la parole en public. Ils trouvent aussi avoir vécu une meilleure expérience d'apprentissage du français qu'en salle de classe, expérience qualifiée d'amusante et de stimulante, qui leur aura permis d'améliorer leurs compétences en contexte authentique de communication.

Pour mieux nuancer l'impact de l'intervention pédagogique sur l'investissement des apprenants dans leur apprentissage du FLS, les journaux de bord des étudiants ont été analysés.

Le journal de bord a été conçu comme un espace où les apprenants réfléchissent à la place que le français occupe dans leur vie quotidienne, à l'utilisation qu'ils en font, à leurs compétences en tant que locuteurs du FLS et à leurs sentiments à propos de la communication en français. Ils y réfléchissent aussi à leur propre identité, à la place que l'altérité occupe dans leur vie, à la qualité de leurs interactions avec les francophones, à leur propre transformation due au contact avec l'Autre et au sens qu'ils donnent à leur engagement communautaire en français.

L'analyse des journaux de bord révèle d'abord que les interactions des étudiants en français pendant la semaine, en dehors des activités d'engagement communautaire, sont perçues comme étant des expériences autant positives que négatives.

Interagir en français – expérience positive

Les répondants choisissent d'interagir en français avec les francophones par respect pour ces derniers.

JB#8 : *Je lui (au pharmacien) ai parlé en français parce que je trouve plus **respectueux** de parler dans la langue qu'ils parlent.*

JB#9 : *Puisque X parle français, c'est respectueux pour moi de répondre en français.*

Lorsque l'apprenant a l'impression de se retrouver dans une situation d'entraide, l'expérience est perçue comme étant positive :

JB#10 : *J'apprends le français des autres.*

Lorsque l'apprenant est appelé à engager des conversations sur des sujets familiers, comme le sport, par exemple, il est à l'aise et l'interaction est perçue comme étant positive.

Interagir en français – expérience négative

Qu'est-ce qui fait qu'une interaction est perçue comme étant négative par un étudiant?

- La perception que ses compétences langagières sont insuffisantes :

JB#11 : *Mon français est mauvais.*

JB#12 : *J'avais peur qu'ils ne me comprennent pas.*

JB#13 : *Parfois, je suis timide pour parler français, car je pense que je vais faire des erreurs.*

JB#14 : *La qualité de mon français n'était pas la meilleure parce que je ne savais pas comment dire certains mots en français...alors je l'ai dit en anglais.*

- L'anxiété à l'idée de parler français :

JB#15 : *J'ai toujours été nerveux à l'idée de parler cette langue, ce qui m'empêche de progresser.*

- L'anxiété générée par l'incompréhension de l'accent de son interlocuteur francophone :

JB#16 : *Je suis aussi devenu nerveux, car son français était très fort.*

- Perception de jugement négatif de la part des francophones :

JB#17 : *Je me sens très jugé par les francophones pour ne pas être capable de parler français. J'essaie toujours de les accueillir du mieux que je peux. Je pense que parce que mon français est si mauvais, ils pensent que je ne fais pas de mon mieux pour les aider.*

JB#18 : *Je pense que ce qui me rend nerveux, ce sont les gens qui me détestent pour mon pauvre français. Je pense que si j'avais des amis qui parlaient français, ça me ferait apprendre plus vite.*

Absence d'expérience (pas d'occasion de parler français)

De nombreux étudiants soulèvent le problème de l'absence d'occasion de parler français, étant donné qu'ils vivent dans un milieu anglophone :

JB#19 : *Cette semaine, je n'ai vraiment pas eu de communication en français en dehors de mon temps de bénévolat. Je ne pense pas que je l'évite, je pense que c'est juste mon environnement. Ce manque d'expérience m'entrave beaucoup. Si je parlais quelques fois de plus par semaine, je me sentirais mieux et plus confiant.*

JB#20 : *J'ai rarement eu besoin d'utiliser le français, non pas que je l'évite.*

Progression constatée

Au fur et à mesure que les étudiants interagissent avec des francophones lors de leurs séances d'engagement communautaire, ils sont de plus en plus enclins à saisir des occasions de communication en français en dehors des centres communautaires. Ils constatent souvent une progression dans leurs apprentissages, ce qui les rend de plus en plus confiants à prendre le risque de s'engager dans une interaction en français.

JB#21 : *J'ai amélioré mes capacités de conversation en français au cours des derniers mois.*

JB#22 : *Au début, je n'aimais pas que la majorité d'entre eux soient français parce que je n'étais pas aussi à l'aise pour leur parler, mais maintenant, je suis à l'aise, j'aime parler davantage avec les patients.*

JB#23 : *J'ai gagné de la confiance à parler en français, puisque je parle français dans le centre depuis 8 semaines. Au début, j'avais peur de parler en français car je ne voulais pas faire des fautes. J'ai appris que pour apprendre le français, je dois faire des erreurs.*

JB#24 : *J'apprécie vraiment pratiquer mon français au travail et voir l'amélioration semaine après semaine.*

JB#25 : *Lorsque je parle en français et que les autres me comprennent, je me sens bonne et cela m'apporte une certaine fierté personnelle. Quand je suis incompréhensible, je me sens par contre un peu embarrassée et c'est ce qui représente ma plus grande barrière.*

JB#26 : *Je vois que mon français s'est amélioré grâce à mes pratiques parlées et écrites. Les semaines de bénévolat m'ont motivé à parler en français. Je suis devenue plus confortable à parler en français en public ainsi qu'avec des personnes que je connais. La principale raison qui me rend inquiète lorsque je parle en français est la peur de faire des erreurs et de ne pas être comprise. Par contre, maintenant je vois que je fais moins d'erreurs qu'avant ce qui me motive encore plus. Aussi, quand j'écris mes réponses dans mon journal, je vois l'évolution de mon écriture en français qui s'améliore. Je suis très contente que ma pratique du français dans les sessions de bénévolat et le fait d'écrire mes réponses dans mon journal améliorent grandement ma communication en français.*

Facteurs encourageant les apprenants à s'investir dans les interactions à l'extérieur des activités du cours

Parmi les facteurs qui encouragent les apprenants à assumer pleinement leur place dans la prise de la parole en français, on peut compter :

- Le fait d'échanger en français avec des non-francophones (moins intimidant)

JB#27 : *J'aime mon travail surtout parce que c'est là que je pratique le plus mon français. Tous les gens avec qui je travaille ne parle pas couramment le français non plus, ce qui le rend moins intimidant.*

- Passer une entrevue d'embauche en français

JB#28 : *Je me suis sentie très confiante à propos de l'entrevue parce que j'ai amélioré mes capacités de conversation en français au cours des derniers mois.*

- Communiquer dans les magasins, les restos, etc.
- Communiquer avec des francophones unilingues

JB#29 : *Son voisin parlait seulement français.*

JB#30 : *Je me suis fait une nouvelle amie au travail, mais elle ne parle que le français.*

- Se sentir encouragé par les responsables des centres

JB#31 : *Je sens que cela me force à parler français et que j'apprends plus vite.*

- Réaliser l'importance de parler français

JB#32 : *J'ai commencé à réaliser l'importance de parler français.*

- Se faire de nouveaux amis francophones (et s'entraider dans les deux langues)

JB#33 : *Cette semaine, je me suis fait un nouvel ami dans l'un de mes cours. Mon nouvel ami s'appelle Ben, nous avons la sociologie ensemble. Ben est francophone et n'est pas très à l'aise en anglais. Cela signifiait que je pouvais l'aider avec son anglais et qu'il pouvait m'aider avec mon français, c'est parfait. Nous avons beaucoup parlé pendant notre cours de préparation et avons eu l'occasion de pratiquer en anglais et en français. C'était très amusant de parler à Ben parce qu'il comprend ce que c'est que de ne pas se sentir à l'aise de parler dans un autre langage. J'espère que Ben et moi continuerons à pratiquer ensemble en classe.*

Comme cela a été montré à la section précédente, les données qualitatives recueillies dans la présente recherche, de même que les résultats aux analyses quantitatives portant sur les facteurs qui influencent l'investissement, montrent une tendance d'amélioration de l'orientation intégrative et des perceptions à l'égard de ses compétences langagières en FLS. Les mesures de l'orientation instrumentale ne

montrent pas d'augmentation pour cette variable, mais il est à noter que cette variable avait déjà des scores très élevés en prétest. Par ailleurs, les mesures de l'anxiété en salle de classe montrent que les moyennes ont légèrement baissées en posttest. Cette baisse pourrait s'expliquer par le fait que la plupart des apprentissages se sont faits pendant 10 semaines en milieu communautaire et pas en salle de classe.



DISCUSSION

The development of the learners' communicative abilities is seen to depend not so much on the time they spend rehearsing grammatical patterns as on the opportunities they are given to interpret, to express, and to negotiate meaning in real-life situations.

Sandra J. Savignon

Le présent chapitre vise à interpréter les résultats rapportés au chapitre quatre et à en discuter en fonction des assises théoriques et des questions théoriques présentées au chapitre deux.

Un rappel du problème exposé au premier chapitre sera d'abord fait. Puis, l'objectif principal de l'étude et la question principale de la recherche seront rappelés, suivis de l'interprétation et de la discussion des résultats.

5.1. Rappel du problème

La réforme de l'enseignement collégial a rendu obligatoires, à partir de 1994, deux cours de 45 heures de FLS dans le réseau collégial anglophone. Par la suite, plusieurs commissions provinciales de même que le Conseil supérieur de la langue française ont plaidé pour un rehaussement des compétences en FLS au collégial comme facteur de francisation des entreprises, mais aussi d'appartenance linguistique et culturelle.

Deux tiers des élèves ayant suivi des cours de FLS dans une commission scolaire de langue anglaise sont classés au collégial aux niveaux 100 et 101. Ces élèves ne sont pas de véritables utilisateurs indépendants du français à l'oral et à l'écrit, ce qui constitue un obstacle à leur pleine intégration sociale et professionnelle, une fois diplômés.

De plus, il a été démontré par Gagné et Popica (2017) que la résistance à l'apprentissage du FLS des jeunes québécois de langue anglaise est une réalité à laquelle doit faire face le réseau collégial. La maîtrise insuffisante du FLS est un facteur prédictif de la fuite de main-d'œuvre qualifiée anglophone du Québec vers les provinces du reste du Canada ou vers l'étranger (Sioufi, 2016; Gagné et Popica, 2017). Cela a également un impact négatif sur la vitalité des communautés anglophones à l'extérieur de Montréal, vu que les jeunes diplômés de langue anglaise ne se sentent pas à l'aise de s'installer dans des régions où communiquer en français à l'oral et à l'écrit est essentiel (Brown, Ross, Robert, 2017).

En somme, la maîtrise du FLS est vue comme un ingrédient nécessaire à l'intégration sociale et professionnelle des jeunes anglophones au Québec, mais ceux-ci ne sont pas outillés linguistiquement pour pouvoir s'installer partout dans la province.

5.2. Rappel de l'objectif principal de l'étude

Dans ce contexte, il s'impose de trouver des solutions qui motivent les étudiants de langue anglaise du collégial à s'investir dans l'apprentissage du FLS, tout en s'ouvrant à la communauté francophone afin d'y prendre pleinement leur place. La création du cours « Apprentissage du français langue seconde en milieu communautaire francophone » au cégep John-Abbott s'inscrit dans les efforts d'offrir aux apprenants des dispositifs qui stimulent leur motivation pour l'apprentissage du FLS, leur donnant l'occasion d'améliorer leurs compétences de communication tout en collaborant avec des partenaires francophones, à des projets signifiants pour leur communauté.

Par conséquent, l'objectif général de la présente étude est d'évaluer l'impact de cette intervention pédagogique sur la motivation et l'investissement dans

l'apprentissage du FLS des cégépiens de langue anglaise du niveau 101 – niveau ayant présenté les plus faibles moyennes à toutes les mesures dans l'étude de Gagné et Popica (2017) – bloc B (le 2^e cours obligatoire).

5.3. Rappel de la question principale de recherche

Considérant la problématique visée par cette étude et les assises théoriques présentées au chapitre 2, la question de recherche principale est la suivante :

Quel est l'impact d'un cours bâti sur l'engagement en milieu communautaire francophone sur la motivation et l'investissement dans l'apprentissage du FLS des cégépiens de langue anglaise du niveau 101, bloc B, de même que sur leurs attitudes à l'égard de la communauté francophone et de sa langue?

5.4. Discussion des résultats en fonction de la question principale de recherche

L'interprétation des résultats est regroupée autour de trois thèmes : l'AEC et la motivation, l'AEC et l'investissement et l'AEC et le dialogue interculturel. La Figure 16 présente une synthèse des avantages de l'AEC en milieu francophone, tels qu'ils ressortent des résultats de cette étude.

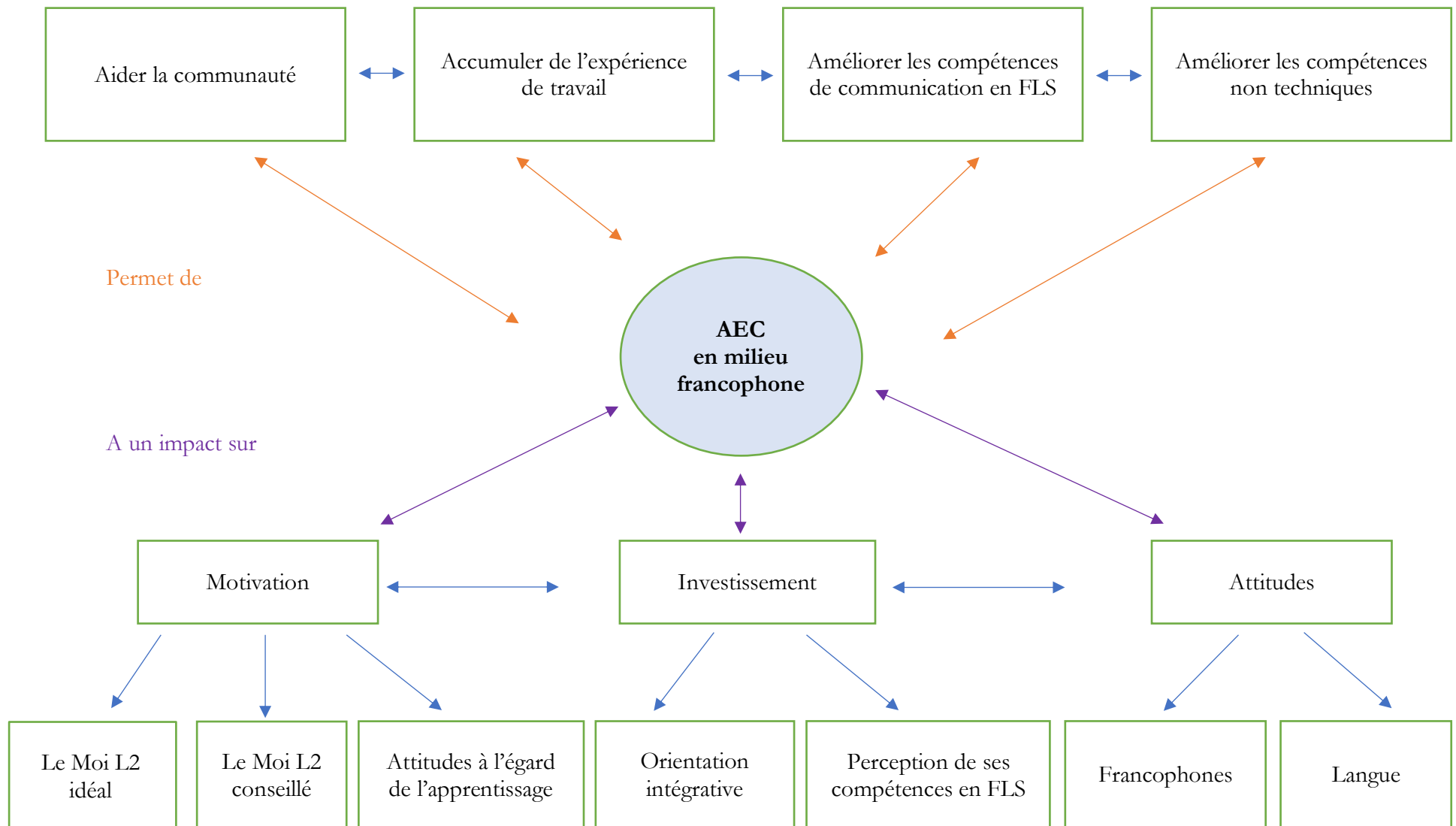


Figure 16. Avantages de l'AEC en milieu francophone

5.4.1. AEC et motivation

Les étudiants sont conscients de la nécessité d'améliorer leur français afin de s'intégrer pleinement au marché du travail et à la société québécoise en général et sont ouverts à l'idée de rencontrer l'Autre sur son propre terrain. Cependant, à ce niveau, ils n'ont pas assez de confiance en leurs compétences et ont peur de commettre des erreurs et d'être blâmés par les francophones pour la piètre qualité de leur français. Il n'est donc pas surprenant que, dans le sondage en ligne anonyme rempli avant de commencer leur travail hebdomadaire sur le terrain, les réponses les plus récurrentes à la question « *What are your feelings before starting your volunteer work in a francophone setting?* » sont « *anxious* » et « *excited* » :

*I'm very **excited** to be given the opportunity to use French in a realistic setting and to become more comfortable with verbal communication (...) I'm also **worried**, though, as my spoken French is sometimes very slow and takes a lot of effort. I will be speaking with people who are fluent and I **worry** about them becoming frustrated with my language skills. (B#4)*

Les données quantitatives recueillies montrent une augmentation de la motivation des étudiants du GE, à la fin de l'intervention pédagogique. De plus, les données qualitatives révèlent que les étudiants du GE constatent une amélioration de leur compétence de communication en français et manifestent plus de confiance à prendre la parole en français, à la suite de leur contact hebdomadaire avec les francophones. Ce sentiment de confiance, similaire au « sentiment d'efficacité personnelle » de Bandura (1986), motive les étudiants à s'engager davantage dans les interactions avec les francophones et à accepter la prise de risques linguistiques sans se soucier du jugement des autres.

Le cours AEC propose aux étudiants une variété d'activités en présentiel (en salle de classe et sur le terrain) et à distance (grâce aux technologies de l'information) où toutes les habiletés de communication (production orale, compréhension orale, production écrite, compréhension écrite), sont convoquées (Dörnyei, 2001) afin

d'éviter l'effet de saturation que peut entraîner l'utilisation répétitive des mêmes stratégies pédagogiques (Joyce et collab., 2015).

Les stratégies choisies mettent l'accent sur l'engagement autant affectif que cognitif des étudiants qui sont appelés à réaliser des tâches en situation authentique de communication. Effectuer des tâches visant à aider la communauté est perçu par les étudiants comme étant une expérience significative, qui a de la valeur.

L'étude de Gagné et Popica (2017) avait soulevé la difficulté des élèves à rester engagés dans leurs apprentissages lorsque les méthodes d'enseignement mettent l'accent exclusivement sur l'enseignement répétitif de la grammaire : « I feel like sitting in classroom and doing the same exercises over and over again it gets really like boring and you don't want to do it as much » (2017 : 75). Plusieurs répondants sentaient que « there was no application of French, there was always just theory, theory, Bescherelle... » (2017 : 68). En revanche, communiquer en français tout en faisant du travail communautaire est perçu par les étudiants comme étant une source de « motivation supplémentaire à chaque semaine » (F#16), l'apprentissage leur apparaissant plus efficace : « By going out and talking to others in French, I believe that speaking French in this example of an everyday life experience helps us understand the language much more than sitting in a classroom can » (R#11).

De plus, l'enseignant et les responsables communautaires encadrent les étudiants de manière à cultiver leur autonomie, ceux-ci ayant la liberté de concevoir en équipe ou individuellement des activités et de les piloter auprès de la clientèle desservie. Enfin, les étudiants réalisent rapidement que leurs savoir et savoir-faire acquis dans leur parcours scolaire peuvent être utilisés avec succès dans la réalisation des tâches. Les trois ingrédients du modèle de motivation de Viau (2009) (la valeur de l'activité, la contrôlabilité à son égard et la compétence de l'élève pour la réaliser) sont ainsi réunis pour favoriser l'engagement cognitif des étudiants.

Ceci est en phase avec les conclusions tirées par Tremblay-Wragg, Raby et Ménard (2018), à partir des analyses effectuées sur un échantillon de 59 étudiants universitaires, selon lesquelles « les avantages liés à la diversification des stratégies

pédagogiques sont étroitement liés à la participation soutenue des étudiants et à leur apprentissage » (2018 : 14).

Finalement, le fait que les étudiants trouvent le cours agréable, amusant et stimulant a un effet positif sur leur motivation à apprendre. Les propos des étudiants font souvent référence au « plaisir » qu'ils ressentent à suivre ce cours. Il est donc possible d'ajouter sa voix à celle de Tremblay-Wragg, Raby et Ménard (2018) pour se demander si cet aspect participe également à la motivation à apprendre des étudiants.

Les propos des étudiants faisant référence au plaisir ressenti dans les activités et leur intention de continuer à s'engager auprès de la communauté, même en dehors des obligations d'un cours, semblent traduire en mots le « courant motivationnel dirigé » (Dörnyei, Henry et Muir, 2016), ce *flow* d'énergie qui oriente et dynamise une action pendant de longues périodes de temps unissant motif et comportement (2016 : XII).

5.4.2. *AEC et investissement*

Les travaux de recherche de Norton (2013) ont révélé que le niveau élevé de motivation d'un apprenant ne se traduisait pas nécessairement par un bon apprentissage des langues et que les relations de pouvoir inégales qui se manifestaient entre les apprenants d'une langue seconde et ses locuteurs étaient un thème récurrent des données. C'est pour cette raison qu'elle a développé le concept sociologique d'**investissement** afin de compléter le concept psychologique de motivation dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.

Le concept d'investissement permet de comprendre le désir fluctuant de l'apprenant à s'engager dans les interactions sociales en français, à condition de se poser de bonnes questions liées à l'engagement de l'apprenant à apprendre la langue cible. Norton suggère ainsi à l'enseignant ou au chercheur de ne pas se limiter à poser la question « Dans quelle mesure l'apprenant est-il motivé à apprendre la langue cible? », mais de se demander également : « Quel est l'investissement de l'apprenant dans les pratiques linguistiques de cette classe ou de cette communauté? » Un apprenant peut être très motivé, mais peut manifester peu d'investissement dans les pratiques

linguistiques d'une classe ou d'une communauté donnée, qu'il perçoit comme étant élitiste et discriminatoire, par exemple. Bien qu'il soit très motivé, l'apprenant pourrait refuser de participer aux pratiques langagières d'une salle de classe se positionnant d'emblée comme un apprenant aux compétences de communication faibles (« Mon français est mauvais ») ou bien non motivé (« Je n'ai pas envie d'apprendre une langue difficile qui ne m'est pas utile ») (Norton et Toohey, 2011).

Au Québec, les étudiants de langue anglaise perçoivent souvent comme inévitables les rapports de force entre les francophones majoritaires et les anglophones minoritaires. Lorsqu'ils doivent interagir en français avec des francophones, c'est l'anxiété qui intervient, car ils trouvent que les francophones sont exigeants quand il s'agit de leur langue. L'étude de Gagné et Popica (2017) a montré que cette perception conduit à la résistance à l'apprentissage du FLS. Au lieu de prendre des risques linguistiques, les étudiants préfèrent se taire, car « le silence les protège contre l'humiliation » (Duff, 2002 : 312). Il se disent alors que leur français « n'est pas assez bon », même si rendus à l'âge des études collégiales ils réalisent que la maîtrise du français est essentielle à leur intégration socio-professionnelle.

Que l'orientation intégrative, qui traduit un désir d'interaction avec la communauté francophone, allant jusqu'à vouloir s'y intégrer (Gardner, 2010) et la confiance en ses compétences de communication en FLS soient améliorées après l'intervention constitue une preuve que l'engagement communautaire en milieu francophone contribue à aider les étudiants à prendre leur place au sein d'une société où ils sont appelés à communiquer en français.

Les propos des étudiants montrent que l'investissement se manifeste quand on réunit les conditions pour qu'il survienne. L'enseignant collabore avec les responsables communautaires pour s'assurer que toutes les conditions sont remplies pour favoriser la volonté des étudiants à s'investir. Le milieu communautaire devient ainsi un vivier dont les conditions sont contrôlées pour qu'à la fin du *stage* le participant ait augmenté sa perception de compétence qui lui donne envie de continuer son apprentissage par lui-même. Il arrivera ainsi à s'approprier la langue, même après être sorti du vivier parce

qu'il sait maintenant que c'est possible et qu'il en est capable ou qu'il peut se donner le droit d'affirmer sa confiance, d'aplanir la relation de pouvoir.

Les données de la présente étude viennent refléter, comme le négatif d'une photo, les résultats de Norton (2013). En effet, si Norton a observé que des apprenants laissés seuls pour se débrouiller dans le vrai monde se retrouvaient confrontés au jugement impitoyable du majoritaire et par conséquent se repliaient sur eux-mêmes, refusant de s'investir dans l'apprentissage, nous avons observé le contraire. En mettant en place des conditions d'accueil favorables à neutraliser les rapports de pouvoir, en amont, dans le milieu communautaire francophone et avec la collaboration des francophones, les apprenants s'investissent de plus en plus pour s'approprier la langue du prestataire. Le rapprochement des francophones avec qui ils sont appelés à collaborer agit comme un sas qui permet de dépressuriser l'environnement de l'apprenant avant qu'il affronte – ou qu'il retourne affronter sur de nouvelles bases – la vie réelle avec tout ce qu'elle a d'agressant et d'oppressant dans ses relations de pouvoirs dominants-dominés. Si les apprenants étudiés par Norton sont aux prises avec une relation de pouvoir discriminatoire et refusent de s'investir dans l'apprentissage de la langue du majoritaire, les étudiants ayant vécu l'expérience d'engagement communautaire en milieu francophone jouissent de conditions favorables à l'investissement, conditions qui instaurent un équilibre de forces propices au désir de s'approprier la langue de l'autre (Castellotti, 2017). L'investissement apparaît ainsi co-construit dans les interactions avec l'interlocuteur francophone. D'où l'importance de veiller à ce que les rapports de pouvoir soient équilibrés au moment où la rencontre entre apprenants anglophones et prestataires francophones se produit. Ce que l'apprenant reçoit « comme un bon retour » (Norton, 2000 : 10) sur son investissement, c'est surtout la conscience d'avoir amélioré ses compétences linguistiques en FLS, « capital symbolique » lui donnant une meilleure confiance à prendre la parole en français et à revendiquer sa place en tant qu'acteur social légitime dans les « rapports de force symbolique » (Bourdieu, 1977 : 18) installés entre majoritaires et minoritaires. Ce retour lui « donnera accès à des ressources inaccessibles auparavant » (Norton,

2000), contribuant ainsi à son autonomisation (*empowerment*) (Cummins, 2011) dans ses rapports avec le majoritaire.

Les données de notre étude mettent en lumière le fait qu'à mesure que les étudiants avancent dans leur travail communautaire, ils *deviennent, se transforment* au contact avec les francophones et sont de plus en plus enclins à saisir les occasions de parler en français à l'extérieur de l'école (au restaurant, dans les magasins, au garage, dans leurs activités de loisir, à leur travail, etc.), sans plus se soucier du jugement de l'interlocuteur.

5.4.3. AEC et dialogue interculturel

Les résultats de la présente étude témoignent d'une amélioration des attitudes des étudiants du GE à l'égard de la communauté francophone et de sa langue en posttest, alors que pour les étudiants du GC, c'est le contraire. L'étude de Gagné et Popica (2017) avait d'ailleurs révélé que le niveau 101 présentait les plus bas scores pour la variable « Attitudes à l'égard de la communauté francophone », les attitudes étant négatives autant envers la communauté (2017 : 100) qu'à l'égard de la langue parlée au Québec (2017 : 103).

Au terme des analyses qualitatives des données, nous avons constaté l'absence de commentaires négatifs sur les francophones (employés ou clients des organismes) rencontrés au cours de leur travail communautaire. À l'exception de quelques adjectifs (*grincheux, stressants, exigeants*), tous les autres adjectifs attribués aux francophones ont une connotation positive : *accueillants, affectueux, agréables, amicaux, adorables, amusants, charmants, compréhensifs, contents, gentils, heureux, patients, polis, souriants, sympathiques*. En interagissant avec des francophones, les étudiants notent que ceux-ci ne sont pas différents des membres de leur propre communauté (« *J'avais l'impression de parler à mon grand-père* »; « *I started to realize that these people do not care or are just as nervous and frightened as I am.* ») et les traitent sans les distinguer des membres de leur propre groupe linguistique.

Les perceptions positives des étudiants à l'égard de la communauté francophone entraînent des perceptions positives à l'égard de sa langue, « une langue [valant] ce que valent ceux qui la parlent » (Bourdieu, 1977 : 18). Ces résultats viennent confirmer ceux obtenus par Morris (2001) dans une université aux États-Unis. Le chercheur américain a mené une enquête auprès de 95 étudiants universitaires qui suivaient un cours d'espagnol complémentaire et dont le niveau de motivation était très faible. Ses résultats montrent que grâce à leur engagement auprès de la communauté hispanique, les étudiants ont amélioré leurs attitudes à l'égard de l'espagnol et de la communauté hispanique. De plus, l'étude révèle que le contact avec la communauté hispanique a aidé les étudiants américains à réexaminer leur propre culture nord-américaine.

L'analyse qualitative de nos données révèle que pendant leur travail communautaire, les étudiants se sont concentrés plutôt sur la fragilité de la clientèle desservie que sur son appartenance culturelle. Les étudiants n'évoquent à aucun moment la différence culturelle qui existerait entre eux et l'Autre. Ils se concentrent surtout sur la manière dont la langue leur permet d'entamer et de maintenir le dialogue avec l'altérité. De plus, l'occasion que l'interlocuteur francophone leur donne de passer, pour une courte durée, à l'anglais pour débloquer la conversation rassure les étudiants et détend l'interaction. Dans ce contexte, la rencontre devient « un acte de partage, de négociation et de co-construction » (Dervin, 2017 : 6).

Si, avant que le contact se produise, un tiers des étudiants du GE avaient des perceptions négatives à l'égard des francophones, après plusieurs rencontres, ils répondent tous par des adjectifs positifs à la question « Comment percevez-vous les personnes francophones avec qui vous interagissez pendant vos séances de travail communautaire? ». Ces résultats concordent avec la théorie des contact intergroupes (Pettigrew et Tropp, 2006, 2011; Bourhis et collab., 2012; Bourhis, Carignan et Sioufi, 2015), selon laquelle les contacts intergroupes ont un effet sur la réduction des préjugés à condition que la ségrégation et les normes sociales soient neutralisées par les conditions mises en place (Allport, 1954; Pettigrew et Tropp, 2006, 2011). Plusieurs recherches portant sur les jumelages interculturels (Carignan, N., Deraîche et Guillot,

M.-C., 2015) viennent d'ailleurs confirmer la diminution des préjugés à la suite des rencontres interculturelles.

Les deux groupes linguistiques, anglophone et francophone, se sont unis autour d'un projet et une relation d'interdépendance s'est établie afin de leur permettre d'atteindre un objectif commun. Ce lien a permis aux étudiants anglophones de « dédémoniser » l'Autre (Holliday, 2004 : 115) et de neutraliser le rapport inégal de pouvoir qu'ils perçoivent souvent dans leurs interactions avec les francophones.

En s'engageant auprès des francophones qui ont besoin de leur expertise et qui la valorisent (voir commentaires des responsables communautaires à l'Annexe 14), les étudiants en FLS se sentent habilités (Cummins, 2011) à agir en français et à mettre leurs compétences au service de la communauté, augmentant ainsi leur investissement (Darvin et Norton, 2016; Norton, 2013) dans l'apprentissage de la langue cible et dans leur propre identité sociale. En conséquence, l'apprentissage devient un acte d'« appropriation » du français, considérée non seulement comme un outil de communication, mais aussi comme une « expérience réflexivée et historicisée » permettant une « interprétation collective et sociale du monde » (Castellotti, 2017 : 307).

Les étudiants réalisent la valeur de l'appropriation du FLS en tant que citoyens appartenant à une communauté plurilingue qu'ils peuvent servir davantage grâce à la langue seconde apprise. Cela les stimule à s'ouvrir davantage, à prendre leur place au sein de la communauté et à développer de meilleures compétences linguistiques à mesure que le désir de participer augmente.

CONCLUSION

The second language teacher needs to help language learners claim the right to speak outside the classroom. To this end, the lived experiences and social identities of language learners need to be incorporated into the formal second language curriculum.

Bonny Norton Peirce

Dans le cadre de la présente étude, un dispositif d'apprentissage du FLS par l'engagement communautaire en milieu francophone visant à stimuler la motivation et à améliorer les compétences en FLS a été élaboré et mis à l'essai auprès d'un groupe du niveau 101, bloc B, au cégep John-Abbott. L'objectif était d'évaluer l'impact de ce dispositif sur la motivation et l'investissement des apprenants dans l'apprentissage du FLS de même que sur leurs attitudes à l'égard de la communauté francophone et de sa langue.

Pour ce faire, un questionnaire a été administré aux étudiants du groupe expérimental (ayant vécu le dispositif d'intervention) (n=28) de même qu'aux étudiants d'un groupe contrôle (ayant suivi un cours régulier du même niveau) (n=26) au début et à la fin du trimestre. De plus, un questionnaire mesurant les perceptions des étudiants du GE spécifiquement à l'égard de l'intervention leur a été administré au début et à la fin du trimestre. Pour trianguler les résultats et apporter des nuances aux résultats quantitatifs, les journaux de bord des étudiants du GE et leurs interventions sur le forum ont été soumis à une analyse de contenu.

Les résultats ont révélé que le dispositif d'intervention a eu un impact positif sur la motivation, sur les attitudes à l'égard des francophones et de leur langue, de même que sur des facteurs influençant l'investissement dans l'apprentissage tels que

l'orientation intégrative et les perceptions de ses propres compétences langagières en FLS. De plus, les propos des étudiants sont venus souligner la perception de progression dans l'apprentissage du FLS et le sentiment de confiance lors de la prise de parole en français à la suite de l'intervention.

Bien qu'il s'agisse d'une étude exploratoire à petite échelle, ses résultats sont prometteurs. Les résultats montrent que la socialisation en français avec des francophones par le biais d'activités réalisées en dehors de la salle de classe s'avère bénéfique car cela permet aux étudiants d'améliorer leur motivation pour l'apprentissage du FLS, de s'ouvrir aux autres, d'agir dans cette langue et de développer le sens de l'inclusion nécessaire à leur épanouissement social.

Nous concluons en soulignant la nécessité que l'apprentissage du FLS englobe des activités pratiques réalisées en milieu réel qui favorisent les interactions authentiques avec la communauté francophone. Nous pensons que l'acquisition du FLS ne peut pas être exclusivement axée sur la maîtrise du code de la langue, mais qu'elle devrait également mettre l'accent sur la rencontre entre les différents groupes linguistiques, ce qui leur permettrait d'articuler ensemble leur vision du monde.

Contribution sociale

En tant qu'approche pédagogique « conscientisante » (Freire, 1974) et transformatrice, l'apprentissage du français langue seconde par l'engagement communautaire permet à l'apprenant d'accéder à l'autonomie en passant par l'engagement autant dans son apprentissage que dans son devenir identitaire et l'aide à la communauté.

L'étudiant est amené à consolider ses compétences de communication en FLS tout en s'engageant de manière éthique dans des activités de responsabilisation citoyenne auprès de la communauté, ce qui contribue à l'outiller linguistiquement et culturellement pour lui permettre d'intégrer pleinement le marché du travail québécois et de mieux fonctionner au sein de la société à long terme.

Impliquant la collaboration avec diverses institutions communautaires, cette étude contribue à sensibiliser les étudiants aux enjeux de la communauté et aux

solutions possibles pour y remédier, favorisant ainsi le développement de leurs qualités humaines et relationnelles, telles que l'empathie, le leadership, la capacité à résoudre des problèmes, etc.

Mettant l'accent sur l'engagement social et la citoyenneté culturelle, cette étude répond au besoin pédagogique de trouver, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe, des occasions menant au développement global des étudiants.

Cette étude contribue également à renforcer les liens entre l'institution scolaire et la communauté, ouvrant la voie à de nouvelles collaborations et possibilités de recherche.

Contribution scientifique

Cette étude confirme certains éléments déjà rapportés dans les écrits consacrés à l'AEC dans le monde. Au Québec, à notre connaissance, elle constitue la première source de données quantitatives et qualitatives qui permet de consigner de l'information sur l'application de l'approche AEC à l'enseignement du FLS tous ordres d'enseignement confondus.

Limites de l'étude

En dépit de ces forces, l'étude a certaines limites qu'il importe de souligner ici.

En premier lieu, la petite taille de l'échantillon du GE a rendu difficile la conduite des analyses, limitant ainsi la généralisation des résultats.

En deuxième lieu, pour des raisons d'éthique les participants n'ont pas reçu de code lors de la passation en ligne du questionnaire *FiML* et il n'a pas été possible de coupler les résultats de chaque étudiant prétest et posttest. Par conséquent, les résultats des analyses statistiques n'ont pu considérer les différences préexistantes entre les individus.

En troisième lieu, le choix du groupe d'expérimentation pourrait être problématique, dans le sens que la chercheuse est en même temps l'enseignante du GE, la désirabilité sociale pouvant constituer un biais. La chercheuse a tenté de diminuer ce

biais en expliquant clairement l'importance de répondre honnêtement aux questionnaires pour le bien de la recherche. De plus, elle a expliqué en détail les modalités qui assurent l'anonymat lors du traitement des données. Quant aux journaux de bord des étudiants et au contenu du forum, qui ne sont pas anonymes, ils ont été analysés seulement après que les notes finales aient été remises au collège.

Finalement, il y a eu peu de répondants aux questionnaires prétest et posttest portant sur les perceptions des étudiants à l'égard de l'engagement communautaire. Cela s'explique par le fait qu'ils soient remplis en dehors de la salle de classe.

Recherches à venir et recommandations

Les résultats de la présente étude ouvrent la voie à de nouveaux projets de recherche.

En premier lieu, la même intervention devrait être répétée dans les mêmes conditions, mais le GE et le GC devrait être enseignés par le même enseignant, autre que le chercheur.

En deuxième lieu, il serait intéressant d'expérimenter ce dispositif d'intervention auprès de groupes d'étudiants de l'ensemble des niveaux de FLS.

En troisième lieu, les résultats de cette étude montrent que l'AEC a un impact positif sur la motivation, l'investissement et les attitudes des étudiants à l'égard de la communauté francophone et de sa langue. Il serait souhaitable maintenant de prendre des mesures de l'impact de l'approche AEC sur l'apprentissage du FLS et la réussite dans cette discipline et cela pour toutes les habiletés (production orale, production écrite, compréhension orale, compréhension écrite). Par ailleurs, il serait souhaitable de créer à l'avenir un outil objectif qui mesurerait directement le concept d'investissement en appui à l'approche qualitative.

En quatrième lieu, il serait intéressant d'ajouter au volet qualitatif de l'étude des entrevues semi-dirigées menées auprès des élèves du GE, mais également auprès de leur enseignant et des responsables communautaires, afin de dresser un tableau complet sur l'impact de l'engagement communautaire des étudiants. Par ailleurs, une étude

longitudinale serait souhaitable afin de saisir les moindres détails en vue d'améliorer le modèle.

En cinquième lieu, comme la collaboration interdisciplinaire est encouragée de plus en plus au niveau collégial, il serait intéressant d'expérimenter ce modèle en collaboration avec d'autres programmes d'étude. Il en résulterait un meilleur dialogue entre enseignants de diverses disciplines et le FLS apparaîtrait plus valorisé aux yeux des étudiants.

Finalement, il serait souhaitable de constituer une communauté de pratique réunissant des enseignants du collégial de disciplines variées, des responsables de centres communautaires et des administrateurs scolaires afin de poursuivre l'implantation du modèle.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbott, A. et Lear, D. (2008). Foreign language professional standards and community service learning: Achieving the 5 Cs. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14 (2), 76-86.
- Abdallah-Pretceille, M. (2010). *L'éducation interculturelle* (3^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. MA: Addison-Wesley.
- Ash, S. L. et Clayton, P. H. (2004). The articulated learning: An approach to guided reflection and assessment. *Innovative Higher Education*, 29(2), 137-155.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Beacco, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Paris : Didier.
- Beaumier, J.-P. (2001). *Évaluation de la mise en oeuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*. (Chené, L., L'Écuyer, J. et Roy, L.- dir.). Québec : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (Gouvernement du Québec).
- Berman, S. (2006). *Service Learning: A guide to Planning, Implementing, and Assessing Student Projects* (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Billing, S. H. et Furco, A. (2002). *Service Learning Through a Multidisciplinary Lens*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Blommaert, J. et Verschueren, J. (1998). The role of language in European nationalist ideologies. In B. Schieffelin, K. A. Woolard and P. V. Kroskrity (dir.), *Language ideologies: Practice and theory*, 189-210. Oxford: Oxford University Press.
- Bloom, M. (2008). From the Classroom to the community: Building cultural awareness in first semester Spanish. *Language, Culture & Curriculum*, 21(2), 103-119.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34, 17-34. Récupéré du site : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_34_1_4815
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2014). Expérimentation d'une programmation d'inspiration écosystémique pour favoriser le retour et le maintien en formation des 16-24 ans. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 287-307.
- Bourhis, R. Y. (2012). Psychologie sociale des relations entre les communautés francophones et anglophones du Québec : de la vitalité au linguicisme. In R. Y. Bourhis (dir.), *Déclin et enjeux des communautés de langue anglaise du Québec*. Ottawa : Patrimoine canadien.
- Bourhis, R. Y. (2016). *The Decline of the English School System in Quebec and What Can Be Done About It*. Keynote to the Research Forum on Prospects for the English School System in Quebec. Montreal.
- Bourhis, R. Y. et Foucher, P. (2012). *The Decline of the English School System in Quebec*. Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities (ICRML/CIRLM). Moncton: New Brunswick.

- Bourhis, R. Y., Carignan, N. et Sioufi R. (2015). Acculturation et jumelage interculturel dans la formation à l'enseignement. In N. Carignan, M. Deraîche et M.-C. Guillot (dir.), *Jumelages interculturels : communication, inclusion et intégration*, 15-32. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Bourhis, R. Y., Sioufi, R. (2017). Assessing forty years of language planning on the vitality of the Francophone and Anglophone communities of Quebec. *Multilingua*, 36(5), 627–661, De Gruyter Mouton.
- Bowdon, M. et Dubinsky, J. (dir.). (2005). Special issue on service-learning and professional communication. *Reflections*, 4(2), 1-17.
- Britt, L. L. (2012). Why we use service-learning: A report outlining a typology of three approaches to this form of communication pedagogy. *Communication Education*, 61(1) 80-88.
- Caldwell, G. (1984). Anglo-Quebec: Demographic realities and options for the future. In R. Y. Bourhis (dir.), *Conflict and language planning in Quebec*, 205–221. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Carignan, N., Deraîche, M. et Guillot, M.-C. (dir.). (2015). *Jumelages interculturels. Communication, inclusion et intégration*. Québec, Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Carney, T. (2004). Reaching Beyond Borders through Service Learning. *Journal of Latinos and Education*, 3(4), 267-271.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- Castellotti, V. (2019). Regards croisés : Comment reconsidérer aujourd'hui les enjeux des langues à l'école? In *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères. Comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves?* CNESCO
Récupéré du site : <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes-etrangeres-comment-mieux-accompagner-les-eleves/>
- Celio, C., Durlak, J. et Dymnicki, A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 32(2) 164-181.
- Centre Michael Jean pour l'engagement mondial et communautaire (Université d'Ottawa). (2017). *Programme d'apprentissage par l'engagement communautaire – Manuel de l'étudiant*. Récupéré du site : https://auservicedumonde.uottawa.ca/sites/servingothers.uottawa.ca/files/cmjemc_manuel_des_etudiants_juillet2017.pdf
- Clément, R., Dörnyei, Z. et Noels, K. A. (1994). Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*, 44 (3), 417-448.
- Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA). (2018). *Plus ça change, plus c'est pareil : retour sur le rapport du Groupe de travail sur le réseau scolaire anglophone de 1992*. Montréal : Gouvernement du Québec.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe/Éditions Didier.
Récupéré du site : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux Descripteurs*. Strasbourg :
- Conseil de l'Europe. Récupéré du site : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Conseil supérieur de la langue française (CSLF). (2011). La langue d'enseignement au cégep. *Langue Française*. Récupéré du site : <http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/toutes-les-publications/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*, Québec, Le Conseil. Récupéré du site : <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0508.pdf>
- Cress. C. M., Stokamer, S. T. et Kaufman, J. P. (2015). *Community Partner Guide to Campus Collaboration: Strategies for Enhancing Your Community as a Co-Educator*. Sterling: Stylus.
- Cress. C. M., Collier, P. J., Reitenauer, V. L. et collab. (2015). *Learning through Serving: A Student Guidebook for Service Learning and Civic Engagement Across Academic Disciplines and Cultural Communities* (2nd ed.). Sterling: Stylus.
- Cummins, J., Early, M. (dir.) (2011). *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. London : Institute of Education Press.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Darvin, R. et Norton, B. (2016). Investment and Language Learning in the 21st Century. *Langage et Société*, 157(3), 19–38. <http://doi.org/10.3917/l5.157.0019>
- Darvin, R et Norton, B. (2017). Language, Identity and Investment in the Twenty-first Century. In T. L. McCarty and S. May (dir.), *Language Policy and Political Issues in Education*, Encyclopedia of Language and Education, Springer International Publishing.
- Dervin, F. (2017). *Compétences interculturelles*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). Étude des rôles des représentants de la communauté au sein d'un conseil d'administration d'un centre de formation en entreprise et de récupération. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 153-168.
- Dewey, J. (2008). *Democracy and education*. Radford, VA: Wilder Publications. (Ouvrage original publié en 1916).
- Dickinson, J. (2007). The English-speaking minority in Quebec: A historical perspective. *International Journal of the Sociology of Language*, 185, 11–24.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In *Motivation, language, identity and the L2 self*, 9-42. Récupéré du site : <http://doi.org/9786611973452>
- Dörnyei, Z., Csizér, K. et Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: a Hungarian perspective*. Toronto: Multilingual Matters.

- Dörnyei, Z., Henry, A. et Muir, C. (2016). *Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focussed Interventions*. New York: Routledge.
- Douglas Fir Group. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100, 19–47.
- Dubinsky, J. (2002). Service learning as a path to virtue: The ideal orator in professional communication. *Michigan Journal of Community Service learning*, 8, 61-74.
- Dubinsky, J. (2006). The role of reflection in service learning. *Business Communication Quarterly*, 69(3), 306-311.
- Duff, P. A. (2002). The Discursive Co-construction of Knowledge, Identity, and Difference: An Ethnography of Communication in the High School Mainstream. *Applied Linguistics*, 23(3), 289-322.
- Epstein, J. L. et Clark S., K. (2004). Partnering with Families and Communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-16. Récupéré du site: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200405_epstein.pdf
- Équipe de travail « Profil TIC » du réseau REPTIC. (2011). *Contenus détaillés des habiletés du Profil TIC des étudiants du collégial. Document produit dans le cadre des travaux du Réseau des répondantes et répondants TIC*. Récupéré du site : https://www.reptic.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/2011-10_Profil_TIC_contenus_FR.pdf
- Eyler, J., Giles, D. E., Jr., Stenson, C. M. et Gray, C. J. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions, and communities, 1993-2000* (3rd ed.). Providence: Campus Compact.
- Fatali, S. et Okada, T. (2016). A self-determination theory approach to technology-enhanced out-of-class language learning intention: A case of Japanese EFL learners, *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 6 (4), 53-64.
- Fredericksen, P. J. (2000). Does service learning make a difference in student performance?, *The Journal of Experiential Education*, 23(2), 64-74.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Petite collection Maspéro.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor (dir.), *Expanding boundaries: Serving and learning*, 2-6. Washington DC: Corporation for National Service.
- Furco, A. (2001). Advancing service-learning at research universities. *New Directions for Higher Education*, 114, 67-78.
- Furco, A. et Billing, S. H. (2002). *Service Learning: The Essence of the Pedagogy*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Gagné, P. et Popica, M. (2017). *Perceptions et motivation à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec*. Montréal: Vanier Press. Récupéré du site : <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34764/784777-gagne-popica-perceptions-motivation-cegepiens-fls-vanier-john-abbott-PAREA-2017.pdf>
- Gallini, S. M. et Moely, B. E. (2003). Service-learning and engagement, academic challenge, and retention. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 5-14.

- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Baltimore: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.
- Gardner, R. C. et Lambert, W.E. (1959). *Motivational Variables in Second-Language Acquisition*. Récupéré du site : <http://ez-proxy.cdc.qc.ca/docview/64358715?accountid=50242>
- Gardner, R. C. et Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Newbury House Publishers, Mass. Récupéré du site : <http://ez-proxy.cdc.qc.ca/docview/64128428?accountid=50242>
- Gardner, E. B. et Baron, C. M. (1999). Attitudinal and academic effects of service learning. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 18(1-2), 97-109.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gemmel, L. J. et Clayton, P. H. (2009). *A Comprehensive Framework for Community Service-Learning in Canada*, rapport, Alliance canadienne pour l'apprentissage par le service communautaire.
- Gent, P. J. (2009). *Great Ideas: Using Service-Learning 7 Differentiated Instruction to Help Your Students Succeed*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Gout, M. (2017). Quatre approches didactiques pour la formation linguistiques des nouveaux arrivants. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, P. Thalgot, (dir.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants adults*, 187-193. Boston : De Gruyter Mouton.
- Hadfield, J. et Dörnyei, Z. (2013). *Motivating Learning*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. Harlow: Longman.
- Holland, B. et Robinson, G. (2008). Community based learning with adults: Bridging efforts in multiple efforts. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 118, 17-30.
- Holliday, A. (2010). *Intercultural Communication & Ideology*. SAGE Publications.
- Holliday, A.R., Hyde M. et Kullman, J. (2004). *Intercultural communication: an advanced resource book*. London; New York: Routledge.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Jedwab, J. (1996). *English in Montreal: A Layman's Look at the current situation*. Montréal: Les Éditions Images.
- Jenks C (2010) Adaptation in online voice-based chat rooms. In P. Seedhouse, S. Walsh, and C. Jenks (dir.), *Conceptualising 'Learning' in Applied Linguistics*, 147-162. London: Palgrave Macmillan.
- Jorge, E. (2011). Assessing the value of a community-based approach to language and cultural learning: A longitudinal study. *Journal of the Scholarship of teaching and learning*, 11(1), 33-52.

- Joyce, B., Weil, M. et Calhoun, E. (2015). *Models of Teaching* (9th ed.). New Jersey: Pearson education.
- Kalaja P., Alanen R., Palvianen A, et Dufa H. (2011). From milk cartons to English roommates: context and agency in L2 learning beyond the classroom. In P. Benson, H. Reinders (dir.) *Beyond the Language Classroom*, 47–58. London: Palgrave Macmillan.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Saint Laurent : ERPI.
- Kinginger, C. (2004). Alice doesn't live here anymore: Foreign language learning and identity reconstruction. In A. Pavlenko and A. Blackledge (dir.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, 219-242. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Klein F. et Cohen, A. D. (2003). The intersection of language and culture. In A. D. Cohen, R. M. Paige, B. Kappler, M. Demmessie, S. J. Weaver, J. C., Chi and J. P. Lassegard (dir.), *Maximizing study abroad: A language instructors' guide to strategies for language and culture learning and use*, 88-94. Minneapolis: Center for Advanced.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Kramsch, C. J. (2013). Afterword. In B. Norton (dir.), *Identity and language learning: extending the conversation* (2nd ed.), 192-201. Bristol: Multilingual Matters.
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C., Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Lude, P. et collab. (2017). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention*. Rapport de la recherche FRQSC 2015-AP-187774. Montréal, QC : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Récupéré du site : http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/AP_2014-2015_LariveeS_rapport_ecole-famille-communaute.pdf/pdf/9a254d5f-da94-47fd-939c-d69f1419b2c5
- Larose, G., Corbeil, J.-C., Bouchard, J., Cajolet-Laganière, H., Éthier, S., Lemay, P. et Travis, D. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Larivée, S. J., Boulanger, D. et Terrisse, B. (2013). L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. Empowerment en perspective écosystémique et impact sur l'intervention. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 24-49.
- Lee, L. (2000). Evaluating intermediate Spanish students' speaking skills through taped test: A pilot study. *Hispania*, 92(2), 312-323.
- Lenton, R., Sidhu, R., Kaur, S., Conrad, M., Kennedy, B., Munro, Y. et Smith, R. (2014). *Community Service Learning and Community-Based Learning as Approaches to Enhancing University Service Learning*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Matthews, C. et Zimmerman, B. (1999). Integrating service learning and technical communication: Benefits and challenges. *Technical Communication Quarterly*, 8(4), 383-404.

- May, S. (2001). *Language and minority right: Ethnicity, nationalism and the politics of language*. Harlow: Longman.
- MELS, Direction de l'enseignement collégial. (2011). *General Education. Common, Specific, and Complementary to Programs Leading to a Diploma of College Studies*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEES, Direction de l'enseignement collégial. (2017). *General Education. Common, Specific, and Complementary to Programs Leading to a Diploma of College Studies*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré du site : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VA.pdf
- MEES. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré du site : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competece-num.pdf
- Ministère du Conseil exécutif, Secrétariat aux relations avec les Québécois d'expression anglaise. (2018). *Online Community Exchange Session Education, Children and Youth* February 3. [Présentation Power Point].
- Moely, B. E., Billing S. H et Holland, B. A. (2009). *Creating Our Identities in Service-Learning and Community Engagement*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Mooney, L. A. et Edwards, B. (2001). Experiential learning in sociology: Service learning and other community-based learning initiatives. *Teaching Sociology*, 29(2), 181-194.
- Morris, F. (2001). Serving the community and learning a foreign language: Evaluating a service-learning programme. *Language, Culture, and Curriculum*, 14(3), 244-255.
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of their Teachers' Communication Style. *Language Learning*, 51(1), 107-144.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, Investment and Language Learning. *Tesol Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. et Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(04), 412-446.
- Official Languages Support Programs Branch. (2011). *A Portrait of the English-speaking Communities in Québec*. Ottawa: Canadian Heritage.
- Pak, C. (2007). The service-learning classroom and motivational strategies for learning Spanish: Discoveries from two interdisciplinary community-centered seminars. In A. J. Wurr and J. Hellebrandt (dir.), *Learning the language of global citizenship: Service-learning in applied linguistics*, 32-54. Bolton: Anker.
- Paillé, P et Mucchielli, A. (dir.). (2006). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris : Armand Collin.

- Pavlenko, A. (2003). Language of the enemy': Foreign language education and national identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(5), 313-331.
- Pavlenko, A. (2012). Multilingualism and emotions. In M. Martin-Jones, A. Blackledge and A. Creese (dir.), *The Routledge handbook of multilingualism*, 454-469.
- Pettigrew, T. F. et Tropp, L. R. (2011). *When groups meet. The dynamics of intergroup contact*. New York: Psychology Press.
- Pinard, R., Potvin, P., et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24(1), 58-80.
- Plann, S. (2002). Latinos and literacy : An upper-division Spanish course with service learning. *Hispania*, 85(2), 330-338.
- Prentice, M. (2007). Service learning and civic engagement. *Academic Questions*, 20, 135-145.
- Puren, C. (2009). Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Les Langues Modernes*, 3. Récupéré du site : www.aplv-languesmodernes.org
- QUÉBEC. *Charte de la langue française : RLRQ, chapitre C-11, à jour au 1er mai 2019*, Québec : Éditeur officiel du Québec, 2019, chapitre VII, art. 58. Récupéré du site : <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-11>
- QUESCREN. (2018). *La vitalité des communautés minoritaires par l'éducation*. Programme du forum tenu à l'université Concordia du 28 au 30 octobre. Récupéré du site : <http://www.concordia.ca/content/dam/artsci/scpa/quescren/docs/ILET-FORUM-programme-FRlr.pdf>
- Rehling, L. (2000). Doing good while doing well: Service-learning internships. *Business Communication Quarterly*, 63(1), 77-89.
- Richards, J. C. (2015). « The changing face of language learning: Learning beyond the Classroom », *RELC Journal*, 46 (1), 5-22. Récupéré du site : <http://dx.doi.org/10.1177/0033688214561621>
- Riehle, C. F. et Weiner, S. A. (2013). High-Impact Educational Practices: An exploration of the role of information literacy. *College & Undergraduate Libraries*, 20, 127-143.
- Ross, J., Robert, J., Brown D. (2018). *John Abbott College Survey: Are we Talking about Retention?* [Présentation Power Point]. Récupéré du site : https://www.mcgill.ca/dialoguemcgill/files/dialoguemcgill/2_symposium2018_johnabbottcollege_conversations_en.pdf
- Sapp, D. A. et Crabtree, R. (2002). A laboratory in citizenship: Service learning in the technical communication classroom. *Technical Communication Quarterly*, 11, 411-431.
- Sattler, P. et Peters, J. (2011). *Work-integrated learning in Ontario's postsecondary sector*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative competence. Theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning* (2nd ed.). New York: Mc Graw Hill.

- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e éd.). Montréal : ERPI.
- Schunk, D. H., Meece, J. L. et Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (4th ed.). Upper Saddle River: Pearson.
- Scott, C. L. (2015). Les apprentissages de demain : quel type d'apprentissage pour le XXI^e siècle?, *Recherche et prospective en éducation: réflexions thématiques*, 14, 1-18.
Récupéré du site : <https://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/%20242996F.pdf>
- Secrétariat à la politique linguistique. (2001). Mémoires présentés à la Commission des états généraux. Récupéré du site : <http://www.spl.gouv.qc.ca/documentation/etatsgeneraux2001/>
- Simons, L. et Cleary, B. (2006). The influence of service learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307-319.
- Sioufi, R. (2016). *Migration interprovinciale dans la zone bilingue du Canada*. UQAM.
Récupéré du site : <http://www.archipel.uqam.ca/id/eprint/9118>
- Stevenson, G. (1999). *Community besieged: The Anglophone minority and the politics of Quebec*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. New York: Newbury House.
- Strait, J. et Nordyke, K. (2015). *eService-Learning: Creating Experiential Learning and Civic Engagement Through Online and Hybrid Courses*. Sterling: Stylus
- Swan, C., Paterson, K. et Bielefeldt, A.R. (2014). Community engagement in engineering education as a way to increase inclusiveness. In A. Johri and B. M. Olds, (dir.), *Cambridge handbook of engineering education research*, 357-372. New York: Cambridge Press.
- Tacelosky, K. (2008). Service-learning as a way to authentic dialogue. *Hispania*, 91(4), 877-886.
- Thésée, G., Carr, P. R., Potwora, F. (2015). Le rôle des enseignants dans l'éducation et la démocratie : impacts d'un projet de recherche sur la perception de futurs enseignants, *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 50(2/3). Récupéré du site : <http://mje.mcgill.ca/article/view/9156/7074>
- Thompson, G. (2012). *Intersection of Service and Learning: Research and Practice in the Second Language Classroom*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Tremblay-Wragg, E., Raby C., Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Étude d'un cas particulier, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1).
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. (2014). Savoir motiver les étudiants. In L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, 235-254. Montréal : Collection Performa.
- Wurr, A. (2000). Assessing the effects of service-learning on student writing. *Arizona Working Papers in Second Language Acquisition and Teaching*, 7, 39-54.
- Zanna, O. et Jarry, B. (2018). *Cultiver l'empathie à l'école*. Paris : Dunod.

ANNEXE 1 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Consent Form

Title of the project: Apprentissage du français langue seconde en milieu communautaire francophone

Researcher:	Maria Popica	Tel: 514-457-6610#5037
Email	maria.popica@johnabbott.qc.ca	
Dept	Département de français, John Abbott College	
Supervisor:		Tel:

Purpose of the research:

This research aims to investigate the interest of English-speaking students for French as a second language, its place in their life, and the way they practice it.

What is involved in participating?

You will answer multiple choice questions on your experience as a French as a second language learner/locutor in school and in your daily life at week 2 and 15. The questionnaire will be answered during class time and will last about 15 minutes.

The content of your journals and the posts on your class forum will be analyzed as well.

Non-participants materials will not be used in this study. Consent forms and questionnaires will be provided to the teacher-researcher after the final grades for the course are submitted.

There are no known harms associated with your participation in this research.

You will not benefit directly from participation in this research.

There will be no way for anyone reading the results of this study to be able to link any data with your name or student number. PSEUDONYMS WILL ALWAYS BE USED in any publications that may result from this study, as well as in the stored data.

Participation, or lack of participation in this research will NOT affect your grades in any way.

Your participation is entirely voluntary and you may choose to withdraw at anytime by communicating with the researcher.

Confidentiality means that no person at John Abbott College, or any other organization will have access to the materials collected and that they will be coded and stored in such a way as to make it impossible to identify them directly with any individual. All names will be changed in the stored data and resulting publications. Data will be stored on a password secured hard drive and will be destroyed after 5 years. All other type of information (paper copies) will be stored in a locked filing cabinet and will be erased and/or destroyed after 5 years.

STUDENTS: please tick the appropriate box, sign, date and return to the researcher

☐ I have read and understood the information provided on the consent form, and I agree to participate in this study. I understand that my participation is voluntary, I may withdraw from participation at any time, and my academic standing will NOT be affected in any way by consenting or not consenting to participate in this study.	
☐ I do not consent to participate in the described study.	
Student's name (print):	_____
	First name, Last name
Student's signature:	_____
	signature
Date:	_____
	dd / mm / yyyy
Researcher's signature:	_____
	signature
Date:	_____
	dd / mm / yyyy

IF STUDENT IS UNDER THE AGE OF 18, PLEASE FILL OUT THIS SECTION AS WELL:

☐ I have read and understood the information provided on the consent form, and I agree that my daughter or son may participate in this study. I understand that their participation is voluntary, they may withdraw from participation at any time, and their academic standing will NOT be affected in any way by consenting or not consenting to participate in this study.	
☐ I do not consent for my daughter or son to participate in the described study.	
Parent's or legal guardian's name (print):	_____
	First name, Last name
Parent's or legal guardian's signature:	_____
	signature
Date:	_____
	dd / mm / yyyy
Researcher's signature:	_____
	signature
Date:	_____
	dd / mm / yyyy

If you wish to receive information on the results of this study, you can leave an e-mail address here: _____

ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

Adresse du questionnaire : <https://goo.gl/forms/nrttJd55BMoFcZls1>

FRENCH IN MY LIFE

PART I

GENERAL INFORMATION

In which program are you enrolled?

Votre réponse

In which French course are you enrolled?

- ☐ 602-201-AB
- ☐ 602-201-AB/Apprentissage du français en milieu communautaire francophone

What is your gender?

- ☐ Woman
- ☐ Man
- ☐ Other (non-binary gender)

How old are you?

- ☐ 16 to 20
- ☐ 21 to 25
- ☐ 26 to 40
- ☐ 41 or above

What languages do you speak? Write the order in which you learned them (e.g., 1-English; 2-French; 3-Italian)

Votre réponse

About how many French-speaking friends or close relations do you have?

- ☐ 0
- ☐ 1 to 3
- ☐ 4 to 6
- ☐ 7 to 10
- ☐ More than 10

About how many hours per week do you communicate WITH THEM in French on average?

- ☐ 0
- ☐ 1 to 2
- ☐ 2 to 3
- ☐ 3 to 4
- ☐ More than 4

PART II

Below you will find a number of statements with which individuals may agree or disagree. There are no "right" or "wrong" answers since everyone has different opinions. To indicate your opinion on a given statement, please choose the option that reflects the degree of disagreement or agreement with each statement, as in this example (1 = Disagree; 6 = Agree):

SAMPLE

French is an important part of the school programme.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

Please indicate your immediate reactions to each of the following statements. Don't think too long or too hard about each statement, but please be honest as it is important that we obtain your true feelings.

At the end of the questionnaire, you must click on the SEND button in order to save your answers.

Thank you very much!

1. I really enjoy learning French.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

2. I have a role to play in the preservation of French in Quebec.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

3. I study French because close friends of mine think it is important.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

4. I can imagine myself having a discussion in French with French-speaking people.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

5. French is an important part of the school programme.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

6. Studying French is important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

7. If French were not mandatory, I would never have chosen to learn it.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

8. It embarrasses me to volunteer answers in our French class.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

9. I feel that I am able to communicate in French with my colleagues/clients in my professional field.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

10. I feel that I am able to do a presentation in French related to my professional expertise to colleagues/clients.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

11. It is important for me to learn French because it will allow me to feel more at ease with French-speaking people.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

12. I feel that I am able to apply my French proficiency in real-life situations.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

13. I like the atmosphere of my French class.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

14. I am not able to understand a film in French.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

15. I feel that I am able to negotiate the purchasing of a product in French.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

16. I never feel quite sure of myself when I am speaking in our French class.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

17. I hate hearing the French accent spoken in Quebec.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

18. I feel that I am able to speak French accurately (e.g., without grammatical errors).

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

19. I feel that I am able to help a Francophone tourist to find his/her way around the city.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

20. It will have a negative impact on my life if I don't learn French.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

21. The things I want to do in the future require me to use French.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

22. I feel that I am good in French.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

23. I've resisted learning French because it's mandatory.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

24. English-speaking Quebecers should make a greater effort to learn the French language.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

25. Learning Quebec French (e.g., the French language used by Quebecers) makes me proud.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

26. I consider learning French important because the people I respect think that I should do it.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

27. Studying French is important to me because with French I can work everywhere in French-speaking countries.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

28. I always feel that the other students speak French better than I do.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

29. I find learning French really interesting.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

30. I plan to learn as much French as possible.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

31. Whenever I think of my future career, I imagine myself using French.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

32. I would like to know more French-speaking Quebecers.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

33. It is important for me to learn French because it will allow me to make French-speaking friends.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

34. I get nervous and confused when I am speaking in my French class.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

35. Studying French is important for me because it will make me a more knowledgeable person.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

36. Learning French should not be mandatory.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

37. Studying French is important to me because an educated person is supposed to be able to speak French.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

38. If I fail to learn French, I'll be letting other people down.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

39. I can imagine myself writing French e-mails/letters fluently.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

40. If the French spoken in Quebec would disappear, it would not be a great loss.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

41. I can imagine myself speaking French with international friends or colleagues.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

42. I am afraid the other students will laugh at me when I speak French.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

43. French is too difficult a language for me to invest my time and my energy to master.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

44. Studying French is important to me because I think I'll need it for further studies.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

45. I would like to know more about people from French-speaking countries.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

46. I can imagine myself living abroad and using French effectively for communicating with the locals.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

47. I would like to become similar to the people who speak French.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

48. It is important to learn French because we live in Quebec.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

49. French is important in order to learn more about the culture of its speakers.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

50. French-speaking Quebecers are a very sociable, warm-hearted and creative people.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

51. The more I get to know French-speaking Quebecers, the more I want to be fluent in their language.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

52. The French spoken in Quebec should be more preserved.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

PART III

COURSE EVALUATION

1. The activities in this French class were interesting.

	1	2	3	4	5	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

2. I often found myself distracted in this French class, more than usually in other classes.

	1	2	3	4	5	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

3. The content of this French class was helpful to improve my communication skills in oral French this semester.

	1	2	3	4	5	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

4. The content of this French class was helpful to improve my communication skills in writing in French this semester.

	1	2	3	4	5	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

5. I didn't feel engaged by the content of this French class.

	1	2	3	4	5	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

6. I participated actively in this French class.

	1	2	3	4	5	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

7. I couldn't see the point of many activities we did in this French class.

	1	2	3	4	5	
Disagree	☐	☐	☐	☐	☐	Agree

8. Compared to other French course(s) that I've taken in college, this course was...

- ☐ Too easy
- ☐ Easy
- ☐ About the same
- ☐ Hard
- ☐ Too hard

9. Considering the Ministry of Education's 3 hour per week homework guideline for a college French course, the amount of homework in this class was...

- ☐ Too much
- ☐ A lot
- ☐ As expected by the guidelines
- ☐ Little
- ☐ Too little

10. What is your overall rating of this French class?

- ☐ Excellent
- ☐ Very good
- ☐ Good
- ☐ Satisfactory
- ☐ Poor

THANK YOU!

ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE PAR CATÉGORIE

The Ideal L2 Self (Dörnyei)

se01

- 4a. I can imagine myself having a discussion in French with French speaking people.
- 39b. I can imagine myself writing French e-mails/letters fluently.
- 41c. I can imagine myself speaking French with international friends or colleagues.
- 46d. I can imagine myself living abroad and using French effectively for communicating with the locals.
- 31e. Whenever I think of my future career, I imagine myself using French.

The Ought-to L2 Self (Dörnyei)

se02

- 3a. I study French because close friends of mine think it is important.
- 20b. It will have a negative impact on my life if I don't learn French.
- 37c. Studying French is important to me because an educated person is supposed to be able to speak French.
- 38d. If I fail to learn French, I'll be letting other people down.
- 26e. I consider learning French important because the people I respect think that I should do it.

Attitudes Towards Learning French (Dörnyei; Gardner)

se03

- 7a. If French were not mandatory, I would never have chosen to learn it.
- INVERSE
- 1b. I really enjoy learning French.
- 5c. French is an important part of the school programme.
- 13d. I like the atmosphere of my French class.
- 23e. I've resisted learning French because it's mandatory. INVERSE
- 29f. I find learning French really interesting.
- 43g. French is too difficult a language for me to invest my time and my energy to master. INVERSE
- 36h. Learning French should not be mandatory. INVERSE
- 30i. I plan to learn as much French as possible.

French Class Anxiety (Gardner)

se04

- 8a. It embarrasses me to volunteer answers in our French class.
- 16b. I never feel quite sure of myself when I am speaking in our French class.
- 28c. I always feel that the other students speak French better than I do.
- 34d. I get nervous and confused when I am speaking in my French class.
- 42e. I am afraid the other students will laugh at me when I speak French.

Attitudes Toward L2 Community (Gardner)

se05

- 32a. I would like to know more French-speaking Quebecers.
- 50b. French-speaking Quebecers are a very sociable, warm-hearted and creative people.
- 51c. The more I get to know French-speaking Quebecers, the more I want to be fluent in their language.
- 45d. I would like to know more about people from French-speaking countries.
- 24e. English-speaking Quebecers should make a greater effort to learn the French language.

Attitudes towards French spoken in Quebec (Gagné et Popica)

se06

- 2a. I have a role to play in the preservation of French in Quebec.
- 17b. I hate hearing the French accent spoken in Quebec. INVERSÉ
- 25c. Learning Quebec French (e.g., the French language used by Quebecers) makes me proud.
- 40d. If the French spoken in Quebec were to disappear, it would not be a great loss. INVERSÉ
- 52e. The French spoken in Québec should be more preserved.

Integrativeness (Gardner)

se07

- 11a. It is important for me to learn French because it will allow me to feel more at ease with French-speaking people.
- 33b. It is important for me to learn French because it will allow me to make French-speaking friends.
- 48c. It is important to learn French because we live in Quebec.
- 49d. French is important in order to learn more about the culture of its speakers.
- 47e. I would like to become similar to the people who speak French.

Instrumentality – Promotion (Gardner)

se08

- 6a. Studying French can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.
- 21b. The things I want to do in the future require me to use French.
- 27c. Studying French is important to me because with French I can work everywhere in French-speaking countries.
- 35d. Studying French can be important for me because it will make me a more knowledgeable person.
- 44e. Studying French can be important to me because I think I'll need it for further studies.

Perceptions of Linguistic Competence (Gagné et Popica)

se09

22a. I feel that I am good in French.

19b. I feel that I am able to help a Francophone tourist find his/her way around the city.

15c. I feel that I am able to negotiate the purchasing of a product in French.

14d. I am not able to understand a film in French. INVERSÉ

12e. I feel that I am able to apply my French proficiency in real-life situations.

10f. I feel that I am able to do a presentation in French related to my professional expertise to colleagues/clients.

9g. I feel that I am able to communicate in French with my colleagues/clients in my professional field.

18h. I feel that I am able to speak French accurately (e.g., without grammatical errors).

ANNEXE 4 : VALIDATION DU QUESTIONNAIRE

Questionnaire de la phase de pré-expérimentation : Hiver 2018

French in My Life

1. I really enjoy learning French.
2. I have a role to play in the preservation of French in Quebec.
3. I study French because close friends of mine think it is important.
4. I can imagine myself having a discussion in French with French-speaking people.
5. French is an important part of the school programme.
6. Studying French can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.
7. If French were not mandatory, I would never have chosen to learn it.
8. It embarrasses me to volunteer answers in our French class.
9. I feel that I am able to communicate in French with my colleagues/clients in my professional field.
10. I feel that I am able to do a presentation in French to colleagues/clients related to my professional expertise.
11. It is important for me to learn French because it will allow me to feel more at ease with French-speaking people.
12. I feel that I am able to apply my French proficiency in real-life situations.
13. I like the atmosphere of my French class.
14. I am not able to understand a film in French.
15. I feel that I am able to negotiate in French the purchasing of a product.
16. I never feel quite sure of myself when I am speaking in our French class.
17. I hate hearing the French accent spoken in Quebec.
18. I feel that I am able to speak French accurately (e.g., without grammatical errors).
19. I feel that I am able to help a Francophone tourist to find his/her way in the city.
20. It will have a negative impact on my life if I don't learn French.
21. The things I want to do in the future require me to use French.
22. I feel that I am good in French.
23. Learning French is a waste of time.
24. I've resisted learning French because it's mandatory.
25. English-speaking Quebecers should make a greater effort to learn the French language.
26. Learning Quebec French (e.g., the French language used by Quebecers) makes me proud.
27. I consider learning French important because the people I respect think that I should do it.
28. Studying French is important to me because with French I can work everywhere in French-speaking countries.
29. I always feel that the other students speak French better than I do.
30. I find learning French really interesting.

31. I plan to learn as much French as possible.
32. Whenever I think of my future career, I imagine myself using French.
33. I would like to know more French-speaking Quebecers.
34. It is important for me to learn French because it will allow me to make French-speaking friends.
35. I get nervous and confused when I am speaking in my French class.
36. Studying French can be important for me because it will make me a more knowledgeable person.
37. Learning French should not be mandatory.
38. Studying French is important to me because an educated person is supposed to be able to speak French.
39. If I fail to learn French, I'll be letting other people down.
40. I can imagine myself writing French e-mails/letters fluently.
41. If French spoken in Quebec would disappear, it would not be a great loss.
42. I can imagine myself speaking French with international friends or colleagues.
43. I am afraid the other students will laugh at me when I speak French.
44. French is too difficult a language for me to invest my time and my energy to master.
45. Studying French can be important to me because I think I'll need it for further studies.
46. I would like to know more about people from French-speaking countries.
47. I can imagine myself living abroad and using French effectively for communicating with the locals.
48. I would like to become similar to the people who speak French.
49. It is important to learn French because we live in Quebec.
50. French is important in order to learn more about the culture of its speakers.
51. French-speaking Quebecers are a very sociable, warm-hearted and creative people.
52. The more I get to know the French-speaking Quebecers, the more I want to be fluent in their language.
53. I have tried to be placed at a lower level in French.

Questionnaire de la phase de pré-expérimentation par catégorie

The Ideal L2 Self

se01

- 4a. I can imagine myself having a discussion in French with French speaking people.
- 40b. I can imagine myself writing French e-mails/letters fluently.
- 42c. I can imagine myself speaking French with international friends or colleagues.
- 47d. I can imagine myself living abroad and using French effectively for communicating with the locals.
- 32e. Whenever I think of my future career, I imagine myself using French.

The Ought-to L2 Self

se02

- 3a. I study French because close friends of mine think it is important.
- 20b. It will have a negative impact on my life if I don't learn French.
- 38c. Studying French is important to me because an educated person is supposed to be able to speak French.
- 39d. If I fail to learn French I'll be letting other people down.
- 27e. I consider learning French important because the people I respect think that I should do it.

Attitudes Towards Learning French

se03

- 7a. If French were not mandatory, I would never have chosen to learn it.
- 1b. I really enjoy learning French.
- 5c. French is an important part of the school programme.
- 13d. I like the atmosphere of my French class.
- 24e. I've resisted learning French because it's mandatory.
- 30f. I find learning French really interesting.
- 44g. French is too difficult a language for me to invest my time and my energy to master.
- 37h. Learning French should not be mandatory.
- 31i. I plan to learn as much French as possible.
- 23j. Learning French is a waste of time.
- 53k. I have tried to be placed at a lower level in French.

French Class Anxiety

se04

- 8a. It embarrasses me to volunteer answers in our French class.
- 16b. I never feel quite sure of myself when I am speaking in our French class.
- 29c. I always feel that the other students speak French better than I do.
- 35d. I get nervous and confused when I am speaking in my French class.
- 43e. I am afraid the other students will laugh at me when I speak French.

Attitudes Toward L2 Community

se05

- 33a. I would like to know more French-speaking Quebecers.
- 51b. French-speaking Quebecers are a very sociable, warm-hearted and creative people.
- 52c. The more I get to know the French-speaking Quebecers, the more I want to be fluent in their language.
- 46d. I would like to know more about people from French-speaking countries.
- 25e. English-speaking Quebecers should make a greater effort to learn the French language.

Attitudes towards French spoken in Quebec

se06

- 2a. I have a role to play in the preservation of French in Quebec.
- 17b. I hate hearing the French accent spoken in Quebec.
- 26c. Learning Quebec French (e.g. the French language used by Quebecers) makes me proud.
- 41d. If French spoken in Quebec would disappear, it would not be a great loss.

Integrativeness

se07

- 11a. It is important for me to learn French because it will allow me to feel more at ease with French-speaking people.
- 34b. It is important for me to learn French because it will allow me to make French-speaking friends.
- 49c. It is important to learn French because we live in Quebec.
- 50d. French is important in order to learn more about the culture of its speakers.
- 48e. I would like to become similar to the people who speak French.

Instrumentality – Promotion

se08

- 6a. Studying French can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.
- 21b. The things I want to do in the future require me to use French.
- 28c. Studying French is important to me because with French I can work everywhere in French-speaking countries.
- 36d. Studying French can be important for me because it will make me a more knowledgeable person.
- 45e. Studying French can be important to me because I think I'll need it for further studies.

Perceptions of Linguistic Competence
se09

22a. I feel that I am good in French.

19b. I feel that I am able to help a Francophone tourist to find his/her way in the city.

15c. I feel that I am able to negotiate in French the purchasing of a product.

14d. I am not able to understand a film in French.

12e. I feel that I am able to apply my French proficiency in real-life situations.

10f. I feel that I am able to do a presentation in French to colleagues/clients related to my professional expertise.

9g. I feel that I am able to communicate in French with my colleagues/clients in my professional field.

18h. I feel that I am able to speak French accurately (e.g., without grammatical errors).

Test de fiabilité du questionnaire (Hiver 2018)

Étant donné qu'un questionnaire déjà validé sur la population a été utilisé, des ACP n'ont pas été nécessaires. Cependant, comme toutes les échelles n'ont pas été empruntées au questionnaire de Gagné et Popica (2017), une analyse de fiabilité des sous-échelles retenues a été effectuée sur un échantillon de 165 sujets.

Respect des postulats

Tout d'abord, nous nous sommes assurés que les données suivent la loi normale. Les coefficients d'assymétrie et de kurtose se situent tous entre -2 et +2, sauf pour la variable 23, qui a été enlevée suite aux analyses.

Corrélations inter-items

Une matrice de corrélation avec toutes les variables de l'analyse a été créée et la magnitude des coefficients examinée pour s'assurer qu'il existe des corrélations minimales entre les variables de l'analyse.

Suite aux analyses, les items 23 et 53 ont été éliminés de la se03 pour assurer à la sous-échelle un alpha de Cronbach plus élevé.

Se01 The Ideal L2 Self

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,745	,758	5

Matrice de corrélation inter-éléments

Items	Q04	Q32	Q40	Q42	Q47
Q04	1,000	,159	,436	,541	,418
Q32	,159	1,000	,220	,351	,363
Q40	,436	,220	1,000	,529	,315
Q42	,541	,351	,529	1,000	,514
Q47	,418	,363	,315	,514	1,000

Statistiques de total des éléments

Items	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q04	14,9152	21,676	,517	,354	,702
Q32	16,1758	20,390	,363	,177	,765
Q40	15,9636	20,535	,492	,313	,707
Q42	15,4000	18,973	,681	,489	,640
Q47	15,8000	18,685	,552	,332	,684

Se02 The Ought-to L2 Self

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,638	,642	5

Matrice de corrélation inter-éléments

Items	Q03	Q20	Q27	Q38	Q39
Q03	1,000	,161	,436	,211	,166
Q20	,161	1,000	,223	,308	,226
Q27	,436	,223	1,000	,354	,271
Q38	,211	,308	,354	1,000	,283
Q39	,166	,226	,271	,283	1,000

Statistiques de total des éléments

Items	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q03	12,5030	18,544	,355	,198	,602
Q20	10,1697	17,569	,340	,127	,608
Q27	11,5515	16,005	,483	,285	,538
Q38	11,7152	16,327	,442	,206	,559
Q39	11,9030	16,015	,351	,130	,611

Se03 Attitude Towards Learning

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,821	,826	9

Matrice de corrélation inter-éléments

Items	Q01	Q05	Q07	Q13	Q24	Q30	Q31	Q37	Q44
Q01	1,000	,532	,475	,365	,272	,673	,539	,221	,339
Q05	,532	1,000	,473	,415	,297	,443	,558	,410	,413
Q07	,475	,473	1,000	,294	,308	,351	,392	,376	,408
Q13	,365	,415	,294	1,000	,061	,317	,351	,186	,181
Q24	,272	,297	,308	,061	1,000	,144	,156	,401	,280
Q30	,673	,443	,351	,317	,144	1,000	,588	,103	,284
Q31	,539	,558	,392	,351	,156	,588	1,000	,218	,327
Q37	,221	,410	,376	,186	,401	,103	,218	1,000	,290
Q44	,339	,413	,408	,181	,280	,284	,327	,290	1,000

Statistiques de total des éléments

Items	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q01	31,4000	60,510	,663	,565	,790
Q05	30,5152	57,873	,697	,507	,783
Q07	30,6061	57,484	,596	,372	,794
Q13	30,0909	64,290	,403	,225	,816
Q24	29,9273	63,958	,365	,231	,822
Q30	31,7333	60,624	,543	,533	,801
Q31	31,1273	57,892	,595	,473	,794
Q37	30,9758	60,426	,418	,296	,819
Q44	30,0848	61,859	,482	,256	,808

Se04 French Class Anxiety

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,854	,854	5

Matrice de corrélation inter-éléments

Items	Q08	Q16	Q29	Q35	Q43
Q08	1,000	,455	,440	,585	,621
Q16	,455	1,000	,482	,634	,488
Q29	,440	,482	1,000	,593	,505
Q35	,585	,634	,593	1,000	,595
Q43	,621	,488	,505	,595	1,000

Statistiques de total des éléments

Items	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q08	13,5152	25,532	,650	,461	,828
Q16	13,2303	27,495	,627	,434	,833
Q29	12,9697	27,371	,614	,399	,837
Q35	13,4606	25,201	,759	,588	,799
Q43	13,8545	24,906	,689	,493	,818

Se05 Attitudes Towards L2 Community

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,777	,781	5

Matrice de corrélation inter-éléments

Items	Q25	Q33	Q46	Q51	Q52
Q25	1,000	,413	,264	,336	,424
Q33	,413	1,000	,510	,277	,510
Q46	,264	,510	1,000	,349	,455
Q51	,336	,277	,349	1,000	,619
Q52	,424	,510	,455	,619	1,000

Statistiques de total des éléments

Items	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q25	11,1576	18,768	,464	,244	,767
Q33	11,5030	18,593	,581	,404	,726
Q46	11,3030	18,164	,517	,322	,749
Q51	11,6061	19,582	,521	,405	,746
Q52	11,7394	17,352	,690	,531	,689

Se06 Attitudes Towards the French Spoken in Quebec

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,645	,654	4

Matrice de corrélation inter-éléments

Items	Q02	Q17	Q26	Q41
Q02	1,000	,199	,466	,400
Q17	,199	1,000	,271	,331
Q26	,466	,271	1,000	,256
Q41	,400	,331	,256	1,000

Statistiques de total des éléments

Items	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q02	10,7273	12,736	,480	,302	,544
Q17	9,1636	12,345	,357	,147	,628
Q26	10,6788	13,158	,436	,251	,572
Q41	9,7576	11,026	,450	,227	,561

Se07 Integrativeness

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,731	,734	5

Matrice de corrélation inter-éléments

Items	Q11	Q34	Q48	Q49	Q50
Q11	1,000	,442	,247	,402	,293
Q34	,442	1,000	,386	,260	,461
Q48	,247	,386	1,000	,227	,435
Q49	,402	,260	,227	1,000	,407
Q50	,293	,461	,435	,407	1,000

Statistiques de total des éléments

Items	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q11	13,1455	19,332	,479	,286	,692
Q34	14,6424	17,573	,539	,343	,667
Q48	15,4303	18,186	,445	,236	,704
Q49	13,7152	17,620	,439	,254	,709
Q50	14,8000	16,710	,574	,358	,652

Se08 Instrumentality

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,794	,801	5

Matrice de corrélation inter-éléments

Items	Q06	Q21	Q28	Q36	Q45
Q06	1,000	,473	,414	,481	,474
Q21	,473	1,000	,287	,340	,532
Q28	,414	,287	1,000	,548	,425
Q36	,481	,340	,548	1,000	,493
Q45	,474	,532	,425	,493	1,000

Statistiques de total des éléments

Items	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q06	17,0667	19,124	,607	,373	,752
Q21	18,2121	16,510	,527	,346	,776
Q28	17,4606	18,616	,531	,347	,767
Q36	17,8788	17,522	,601	,418	,746
Q45	18,2788	15,861	,645	,424	,730

Se09 Perception of Linguistic Competence

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,836	,845	8

Matrice de corrélation inter-éléments

Items	Q09	Q10	Q12	Q14	Q15	Q18	Q22	Q19
Q09	1,000	,708	,569	,250	,355	,496	,557	,458
Q10	,708	1,000	,526	,351	,405	,435	,508	,456
Q12	,569	,526	1,000	,212	,349	,347	,549	,420
Q14	,250	,351	,212	1,000	,116	,300	,264	,250
Q15	,355	,405	,349	,116	1,000	,358	,362	,404
Q18	,496	,435	,347	,300	,358	1,000	,555	,323
Q22	,557	,508	,549	,264	,362	,555	1,000	,471
Q19	,458	,456	,420	,250	,404	,323	,471	1,000

Statistiques de total des éléments

Items	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q09	27,6788	37,463	,700	,599	,799
Q10	28,1091	36,269	,706	,575	,797
Q12	27,2000	41,539	,605	,430	,816
Q14	27,3030	41,652	,340	,169	,849
Q15	28,0182	39,359	,467	,268	,832
Q18	29,0667	39,587	,572	,397	,816
Q22	28,0970	39,552	,669	,505	,806
Q19	27,5515	38,749	,565	,343	,817

ANNEXE 5 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES SOUS-ÉCHELLES DU QUESTIONNAIRE *FiML- PART II*

Groupe	Sous-échelle	Pré					Post				
		N	Min	Max	Moy	ÉT	N	Min	Max	Moy	ÉT
Groupe contrôle	se01	23	1.20	5.40	3.57	1.01	25	1.00	5.00	3.21	1.12
	se02	23	1.00	4.00	2.36	0.89	25	1.00	4.00	2.19	0.87
	se03	23	1.11	4.78	3.10	0.97	26	1.44	4.89	2.87	1.00
	Motivation	23	2.16	4.21	3.05	0.31	25	1.79	4.21	2.85	0.63
	se04	23	1.00	6.00	3.35	1.46	25	1.00	6.00	3.26	1.70
	se05	23	1.00	4.60	2.51	0.98	25	1.00	4.20	2.22	0.86
	se06	23	1.00	4.40	2.65	1.06	26	1.00	4.40	2.38	0.95
	se07	23	1.00	5.40	3.25	1.18	25	1.00	4.40	2.88	0.93
	se08	23	1.20	5.40	3.57	1.07	25	1.00	5.80	3.39	1.25
	se09	23	1.38	5.63	3.64	1.08	26	0.88	5.38	3.54	1.38
Groupe expérimental	se01	28	2.60	5.40	3.71	0.88	28	1.80	6.00	3.88	0.99
	se02	28	1.00	5.40	2.77	1.06	28	1.20	5.00	3.29	0.95
	se03	28	2.33	5.78	3.84	0.86	28	2.33	5.00	3.91	0.72
	Motivation	28	2.37	4.68	3.33	0.58	28	2.47	5.00	3.64	0.69
	se04	28	1.00	5.60	3.19	1.24	28	1.00	5.60	3.09	1.18
	se05	28	1.00	4.80	3.18	1.08	28	1.00	6.00	3.29	1.24
	se06	28	1.60	5.20	3.34	0.99	28	1.60	5.60	3.49	1.05
	se07	28	2.20	5.60	3.76	0.88	28	1.80	5.80	3.82	1.07
	se08	28	2.20	6.00	4.14	1.04	28	1.60	5.60	4.10	0.99
	se09	28	2.50	6.00	3.96	0.87	28	2.00	5.88	3.98	0.98

ANNEXE 6 : JOURNAL DE BORD DES ÉTUDIANTS

Nom : _____

Lieu du stage : _____

La forme que peut prendre votre journal

Vous pouvez tenir votre journal en format Word ou bien vous pouvez créer un blogue à cet effet (exemples : <https://edublogs.org/>, www.worldpress.com, etc.).

Contenu du journal:

Tout au long de ce trimestre, vous êtes invité.e.s à réfléchir à la place que le français a dans votre quotidien, à vos compétences en tant que locuteur de français langue seconde et à la qualité des interactions que vous avez avec des locuteurs francophones. Votre réflexion prendra deux formes :

1. Une grille d'observation
2. Un journal de bord

Grille d'observation

Consignes : Plusieurs fois dans la semaine, prenez quelques minutes pour penser aux opportunités d'interagir en français avec des francophones. Remplissez le tableau ci-dessous.

Lieu (où ?) et heure approx.	J'ai parlé français ?	Pourquoi ?	Réactions, sentiments, décision quant à l'avenir
Ex. : Dans l'autobus le matin	Non.	Le chauffeur ne m'a pas salué.e et je suis passé.e sans lui parler.	La prochaine fois, je pense lui adresser la parole en premier.

(Ajoutez autant de lignes que nécessaire dans le tableau)

Journal de bord
Mes expériences linguistiques et interculturelles

PARTIE I – Ma semaine en français

Consigne 1: À partir des observations que vous avez notées dans la grille ci-dessus, élaborez votre réflexion afin d'expliquer et de comprendre votre pratique du français et vos réactions à propos des interactions avec des francophones.

Décrire les occasions saisies de communiquer en français :

Questions que vous pourriez vous poser :

Pourquoi ai-je choisi de parler français?

Comment je pense réinvestir mon expérience de communication positive à l'avenir?

Quels sont les facteurs qui m'encouragent à parler français?

Comment je me sens quand je communique en français?

Décrire les occasions ratées de communiquer en français :

Questions que vous pourriez vous poser :

Pourquoi ai-je évité de parler français?

Comment vais-je réagir la prochaine fois quand j'aurai l'occasion de parler français?

Quels sont les facteurs qui me découragent à parler français?

Notez vos réflexions dans votre journal au moins une fois par semaine.

Écrivez la date de chaque entrée.

Donnez un titre à chaque entrée.

Date :

Titre :

Votre texte :

(Les lignes sont données à titre indicatif. Remplacez-les par votre texte.)

PARTIE 2 – *Mon expérience de stage en français*

Consigne 2 : Les jours où vous faites du bénévolat, dans votre journal de bord, décrivez l'activité à laquelle vous avez participé en milieu communautaire et faites une rétroaction sur les interactions que vous avez eues avec les francophones.

Date :

Brève description de l'activité :

Rétroaction sur les interactions eues en français pendant la journée :

(Les lignes sont données à titre indicatif. Remplacez-les par votre texte.)

ANNEXE 7 : ANALYSE THÉMATIQUE DU CONTENU DES JOURNAUX DE BORD

Catégorie	Thèmes
Interactions en français à l'extérieur du cours	Expérience positive • Parler français par respect pour les francophones • Entraide (« J'apprends le français des autres. ») • Sujet familier (sport) • Aider un étranger à se repérer dans la ville Expérience négative • Perception de compétences linguistiques insuffisantes (« Mon français est mauvais. ») • Anxiété • Incompréhension de l'accent québécois • Rythme trop rapide de la conversation quotidienne • Stress au travail à cause de la barrière linguistique • Perceptions de jugement négatif de la part des francophones • Clients francophones problématiques • Patrons francophones trop exigeants Absence d'occasion de parler français en dehors des heures AEC
Progression	• Confiance dans la prise de risques linguistiques • Amélioration des compétences de communication • Constat de progression
Facteurs motivateurs	• Échanger avec des non-francophones (« moins intimidant ») • Passer une entrevue d'embauche en français • Travailler dans un milieu bilingue • Communiquer dans les magasins, les restos, etc. • Communiquer avec des collègues de travail qui ne parlent pas anglais • Se sentir encouragé par la responsable du centre • Réaliser l'importance de parler français • Se faire de nouveaux amis francophones (« s'entraider ») • Poursuivre ses études dans une université francophone • Avoir de meilleures opportunités d'emploi à l'avenir
Perceptions à l'égard des francophones	Positives : amicaux, gentils, compréhensifs, patients, adorables Négatives : stressants, exigeants

ANNEXE 8 : QUESTIONS DU FORUM

- Votre première semaine sur le terrain est terminée. Quelles sont vos premières impressions?
- Décrivez les activités que vous avez faites. Qu'est-ce que vous avez observé sur le terrain? Comment avez-vous perçu l'expérience? Quelles habiletés avez-vous utilisées/améliorées? Qu'est-ce que vous retenez de cette expérience pour vos prochaines séances au centre?
- Avez-vous l'impression que cette expérience d'engagement communautaire peut constituer une valeur ajoutée à votre cheminement scolaire et professionnel? Expliquez.
- Comment percevez-vous les personnes francophones avec qui vous interagissez pendant vos séances de travail communautaire?
- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez en général pendant vos séances de travail communautaire? Comment vous y prenez-vous pour les dépasser?
- Comment imaginez-vous la société (communauté) dans laquelle vous aimeriez vivre à l'avenir?
- Qu'est-ce que l'expérience de l'engagement communautaire de ce trimestre vous a apporté? Qu'est-ce que vous avez appris sur vous-même? En quoi pensez-vous que cette expérience vous a transformé.e?

ANNEXE 9 : ANALYSE THÉMATIQUE DU CONTENU DU FORUM

Catégorie	Thèmes
Perceptions de la valeur ajoutée de l'AEC	• Amélioration de la compétence de communication en français • Environnement d'apprentissage authentique • Amélioration des compétences de communication en général (personnes d'origines et d'âges divers) • Acquisition d'expérience de travail bénéfique pour le CV • Capacité à s'adapter à différentes situations • Résolution de problèmes • Travail d'équipe • Occasion d'aider la communauté
Perceptions de l'engagement communautaire en tant qu'expérience transformatrice	• Plus de confiance dans la prise de risques linguistiques • Volonté de continuer à aider la communauté à l'avenir • Perspective différente sur une population vulnérable ou d'une autre génération • Amélioration des capacités de réflexion • Leadership • Patience • Empathie • Confiance • Indépendance • Responsabilisation
Perceptions à l'égard des francophones	Positives : • Accueillants • Affectueux • Agréables • Amicaux • Amusants • Charmants • Compréhensifs • Contents • Gentils • Heureux • Patients • Polis • Souriants • Sympathiques • Volonté d'aider les étudiants à parler français Négatives : • Grincheux

ANNEXE 10 : SONDAGE DES PERCEPTIONS DES PARTICIPANTS PRÉ-INTERVENTION

Before starting your volunteer work, please answer these questions:

Feel free to answer in French or in English. THANK YOU!

1. What are your feelings before starting your volunteer work in a francophone setting?

Réponse longue

2. What are your expectations towards the upcoming volunteer experience?

Réponse longue

3. How do you perceive the French speaking community in Quebec?

Réponse longue

4. What do you think about the French spoken in Quebec?

Réponse longue

ANNEXE 11 : ANALYSE THÉMATIQUE DES PERCEPTIONS DES PARTICIPANTS PRÉ-INTERVENTION

Catégories thématiques du questionnaire *Before starting...*

Catégorie	Thèmes
Sentiments Émotions	Négatifs Nervosité/Anxiété Positifs Enthousiasme
Attentes	Expérience de vie gratifiante Expérience difficile Expérience amusante Amélioration du français Impact social positif Rencontre de nouvelles personnes Traitement respectueux de la part des partenaires communautaires
Perceptions à l'égard des francophones	Positives Négatives Neutres
Perceptions à l'égard du français parlé au Québec	Positives Négatives Neutres

ANNEXE 12 : SONDAGE DES PERCEPTIONS DES PARTICIPANTS POST- INTERVENTION

RÉTROACTION SUR VOTRE EXPÉRIENCE D'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRE

Description (facultative)

1. Globalement, avez-vous apprécié votre expérience d'engagement communautaire?

- ☐ Oui
- ☐ Non

2. Justifiez votre réponse à la question précédente.

Réponse longue

3. Est-ce que cette expérience vous a changé en quelque sorte?

- ☐ Oui
- ☐ Non

4. Justifiez votre réponse à la question précédente.

Réponse longue

5. Qu'est-ce que vous allez surtout retenir de cette expérience?

Réponse longue

6. Si vous aviez à choisir à l'avenir entre un cours de français régulier, donné en classe, et un cours AEC, vous choisiriez:

☐ un cours régulier

☐ un cours AEC

7. Justifiez votre réponse à la question précédente.

Réponse longue

8. Commentaires, suggestions

Réponse longue

ANNEXE 13 : ANALYSE THÉMATIQUE DES PERCEPTIONS DES PARTICIPANTS POST-INTERVENTION

Catégories thématiques du questionnaire *Rétroaction sur votre expérience...*

Catégorie	Thèmes
Raisons d'appréciation de l'engagement communautaire	Meilleure expérience d'apprentissage du français qu'en salle de classe Expérience significative Expérience agréable Occasion d'aider Occasion de rencontrer de nouvelles personnes Occasion de travailler avec un groupe d'âge avec lequel les jeunes adultes ne communiquent pas souvent Occasion de se connaître soi-même
Perceptions de l'apport de l'engagement communautaire	Amélioration du français Sensibilisation envers les personnes âgées Contact humain significatif Sensibilisation à la valeur du temps et de la vie Sentiment d'accomplissement personnel Désir d'aider davantage les autres Patience Compassion Expérience
Raisons de préférer un cours AEC	Meilleure expérience d'apprentissage du français qu'en salle de classe Occasion d'apprendre le français dans la vraie vie Occasion d'aider les gens Amusant Stimulant Ajout de valeur et de nouvelles personnes à sa vie

ANNEXE 14 : RÉTROACTION DES PARTENAIRES COMMUNAUTAIRES

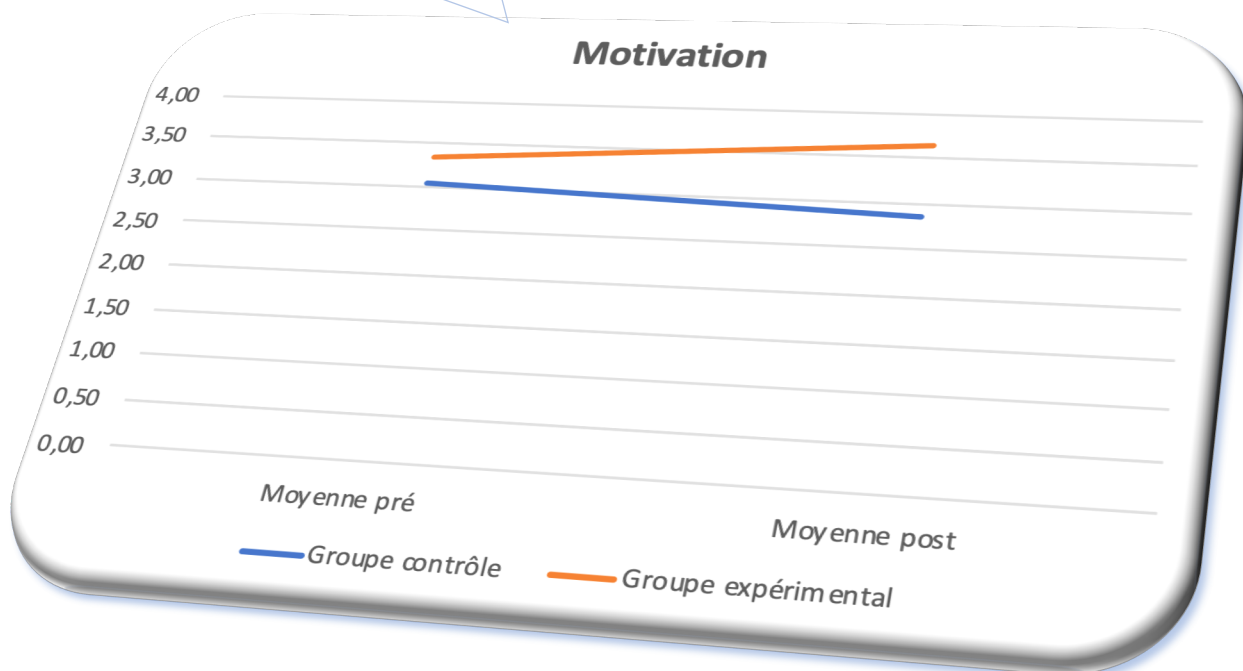
Question : Qu'est-ce que le travail de bénévolat de nos étudiants représente pour votre centre?

Réponse :

- *Nous avons eu une très belle session avec les étudiants. Plusieurs ont eu des projets à développer et les résultats sont excellents. Pour notre centre, la participation des étudiants nous apporte un vent de nouveauté et de dynamisme. Ils peuvent développer de nouveaux projets pour la clientèle, aider à l'animation du milieu de vie. Ils sont une ressource nous permettant d'offrir un meilleur service à nos résidents car nous n'avons pas toutes ces belles ressources humaines régulièrement au centre. Ils permettent de combler divers besoins, tant au niveau organisationnel qu'au niveau humain. La présence de jeunes donne une énergie nouvelle à notre clientèle. Ils permettent aussi de diminuer la charge de travail du récréologue. À plusieurs reprises leur travail m'a fait gagner un temps précieux, me permettant ainsi de mettre mon énergie sur d'autres dossiers.*
- *Ça nous permet de créer des activités, des moments qui favorisent des échanges intergénérationnels, ça permet aux résidents de sortir de l'isolement, ça nous permet de rencontrer des résidents qu'on n'a pas le temps de visiter en temps normal. Ils sont débrouillards, n'ont pas peur de rencontrer les personnes âgées, ils font les tâches qu'on leur demande, ils sont organisés. Ce sont tous des étudiants débrouillards, polis, ponctuels, allumés. Ce fut une très belle expérience et les résidents ont bien apprécié leur présence.*
- *Étant un organisme caritatif, notre organisme fonctionne majoritairement grâce à la contribution des bénévoles. Les étudiants du niveau collégial apportent à notre organisme une aide très appréciée par leur savoir. Très disponibles, facilité d'adaptation, qualité du travail fourni, leur ouverture d'esprit et apport de nouvelles idées.*
- *Nous sommes très contentes de ces 6 étudiants. Ils ont travaillé en 2 groupes dans les loisirs, animé des activités et aidé les résidents. Avec ces étudiants nous pouvons aider plus de résidents et offrir plus d'activités! Nos résidents adorent les jeunes étudiants!*

Au début, je n'aimais pas que la majorité d'entre eux soient français parce que je n'étais pas aussi à l'aise pour leur parler, mais maintenant, je suis à l'aise, j'aime parler davantage.

It's fun and engaging instead of simply sitting in a classroom.



Maria Popica est titulaire d'un baccalauréat en enseignement du français langue seconde, d'une maîtrise en lettres modernes et d'une scolarité doctorale en études françaises.

Elle enseigne le français langue seconde au Cégep John-Abbott depuis 2008. Le rôle de la motivation dans l'acquisition d'une langue seconde et l'apprentissage par l'engagement communautaire sont au cœur de ses intérêts de recherche. Elle est également coauteure de plusieurs ouvrages destinés à l'enseignement et à l'apprentissage du français langue seconde et experte de contenu en conception de cours à distance.