

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES REPRÉSENTATIONS DE NOUVEAUX ARRIVANTS ALLOPHONES
ENVERS LEUR APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE ET LEURS
LIENS AVEC LE PROGRÈS EN COMPRÉHENSION ORALE DU FRANÇAIS
DANS LES COURS DE FRANCISATION

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
CECILIA ELIZABETH RAMÓN FLORES

NOVEMBRE 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ma directrice de recherche, Madame Marie Nadeau, professeure au Département de didactique des langues de l'UQAM, qui a cru en mon projet malgré le peu de recherches effectuées dans ce domaine. Sa rigueur et son professionnalisme m'ont permis de repousser mes limites.

J'aimerais aussi remercier mes lecteurs : Madame Valérie Amireault, professeure au Département de didactique des langues de l'UQAM et Monsieur Simon Collins, également professeur au Département de didactique des langues de l'UQAM. Merci d'avoir accepté de lire mon mémoire.

Je désire remercier le Ministère de l'Immigration de la Diversité et de l'Inclusion pour m'avoir permis de réaliser ma recherche auprès des nouveaux arrivants. Également, je tiens à remercier les établissements de francisation qui ont accepté de participer à cette recherche.

Je voudrais remercier Sophie D'Amours et Mathieu Gravel de m'avoir aidé dans mon mémoire.

Finalement, j'aimerais particulièrement remercier ma famille ainsi que la famille Couet Larivière. Je dis merci à tous ces amis qui m'ont écouté de loin ou de près et m'ont toujours encouragé tout au long de ce mémoire : Sadia, Viridiana, Hugo, Jérémy, Samuel, Florent.

DÉDICACE

À ma famille.

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	11
RÉSUMÉ	12
INTRODUCTION	13
CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE.....	16
1.1 Mise en contexte	16
1.2 Les études sur les perceptions en lien avec l'enseignement grammatical et la rétroaction corrective	22
1.2.1 L'étude sur les perceptions des apprenants sur leurs problèmes de compréhension orale	26
1.3 Les études sur les attitudes envers l'apprentissage d'une L2	27
1.3.1 Les études en lien avec la réussite de l'apprentissage	30
1.4 Les études sur les croyances envers l'apprentissage d'une L2.....	34
1.5 Conclusion sur cette revue de littérature sur les caractéristiques individuelles	36
1.6 Contribution à l'avancement de connaissances.....	38
1.7 L'objectif de la recherche.....	40
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	41
2.1 La réussite de l'apprentissage d'une L2.....	41
2.2 La compréhension orale dans les cours de francisation	42
2.3 Les représentations.....	45
2.3.1 Les études sur les perceptions	48
2.3.2 L'étude sur les attitudes sur l'apprentissage d'une L2.....	50

2.3.3	Les croyances	52
2.3.4	Les études en lien avec la réussite de l'apprentissage.....	54
2.3.5	L'étude sur les représentations.....	56
2.4	Les facteurs qui influencent la réussite de l'apprentissage d'une L2	59
2.5	Les différences individuelles	61
2.6	Les représentations dans le triangle didactique	67
CHAPITRE III LA MÉTHODOLOGIE		70
3.1	Le type de recherche	70
3.2	L'échantillon	74
3.3	Éthique de la recherche	75
3.4	Les instruments de recherche	76
3.4.1	Le BALLI.....	77
3.4.2	Le test DELF	82
3.5	Le déroulement de la collecte de données	87
3.6	L'analyse des données en fonction des questions de recherche.....	88
CHAPITRE IV RÉSULTATS ET ANALYSES DES RÉSULTATS AU QUESTIONNAIRE BALLI.....		92
4.1	Les perceptions de nouveaux arrivants	92
4.1.1	Premier domaine : L'aptitude en langue étrangère	93
4.1.2	Deuxième domaine: La difficulté de l'apprentissage d'une langue.....	103
4.1.3	Troisième domaine : L'apprentissage d'une langue selon divers aspects	108
4.1.4	Quatrième domaine : Les stratégies d'apprentissage et de communication	113
4.1.5	Cinquième domaine : Les motivations.....	120
4.2	L'effet du sexe des répondants sur les réponses au BALLI.....	123
4.3	L'effet de la langue d'origine des répondants sur les réponses au BALLI.....	126
4.4	Conclusion du Chapitre IV.....	130
CHAPITRE V RÉSULTATS ET ANALYSES DES RÉSULTATS AU TEST DELF 132		
5.1	Résultats au DELF	132
5.1.1	Validité du test DELF en compréhension orale	132

5.1.2 L'équivalence des deux épreuves	133
5.1.3 Progrès des participants en compréhension orale	135
5.2 Corrélation entre le progrès et le BALLI.....	138
5.2.1 Les différences de perceptions au BALLI selon le profil des répondants avec ou sans progrès en compréhension.....	142
CHAPITRE VI DISCUSSION DES RÉSULTATS	147
6.1 Limites de recherche	147
6.2 Le portrait des représentations des nouveaux arrivants envers leur apprentissage du français	148
6.3 Les représentations des nouveaux arrivants envers leur apprentissage en fonction de la variable sexe et l'origine de la langue maternelle.	149
6.4 Le progrès de la compétence en français	152
6.5 Les liens entre les perceptions et les progrès de la compétence en français	153
6.6 Implications pour des recherches futures	155
CONCLUSION.....	157
ANNEXE 1 Les facteurs psychologiques résultant des différences individuelles dans l'apprentissage d'une langues.	159
ANNEXE 2 Autorisation du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion	162
ANNEXE 3 Sollicitation d'autorisation au ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion	163
ANNEXE 4 Certificat d'approbation éthique	166
ANNEXE 5 Formulaire d'information et de consentement.....	167
ANNEXE 6 Questionnaire BALLI.....	171
ANNEXE 7 Modifications linguistiques apportées aux documents sonores DELF	175
ANNEXE 8 Versions du test DELF	183

ANNEXE 9 Les scores moyens et les écarts-types en fonction de la variable sexe	193
ANNEXE 10 Les scores moyens et les écarts-types en fonction de l'origine latine ou non latine de la langue maternelle.....	195
ANEXXE 11 Les scores moyens et les écarts-types en fonction de deux sous-groupes	197
RÉFÉRENCES.....	200

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
3.1 Le déroulement de la collecte de données.....	88
5.1 Progrès individuel des participants	137

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 La description générale de la compréhension orale pour le stade intermédiaire en francisation	44
2.1 Les facteurs psychologiques résultant des différences individuelles dans l'apprentissage d'une langue	62
4.1 L'aptitude en langue étrangère	93
4.2 Comparaison entre l'étude d'Horwitz et notre étude	97
4.3 La difficulté de l'apprentissage d'une langue	103
4.4 L'apprentissage d'une langue	108
4.5 Les stratégies d'apprentissage et de communication	112
4.6 Les stratégies d'apprentissage et de communication	115
4.7 Les motivations	120
4.8 Comparaison des motivations entre l'étude d'Horwitz et notre étude	121
4.9 Résultats au test de Mann-Whitney avec la variable sexe du répondant	123
4.10 Résultats au test de Mann-Whitney pour la variable de l'origine de la langue maternelle	126

5.1 Distribution de deux versions de l'épreuve de compréhension orale du test DELF	134
5.2 Comparaison des résultats entre la version A et B au prétest	135
5.3 Moyenne et écart type au prétest et au posttest	136
5.4 Différences de perceptions des répondants qui sont dessus de la moyenne ou au-dessus de la moyenne en compréhension orale au DELF : Résultats au test de Mann-Whitney.....	139

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AL2 Anglais langue seconde

FL2 Français langue seconde

EG Enseignement grammatical

BALLI Beliefs About Language Learning

DELF Diplôme d'études en langue française

L1 Langue première

L2 Langue seconde

LE Langue étrangère

MIDI Ministère de l'Éducation de la Diversité et de l'Inclusion

MEES Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

NA Nouveaux arrivants

TOEFL Test of English as a Foreign Language

UQÀM Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

À l'intérieur de cette recherche, nous identifions les représentations des nouveaux arrivants envers leur apprentissage du français et leurs effets sur le progrès en français dans les cours de francisation à Québec. Nous tentons d'abord de décrire les représentations à l'aide du questionnaire BALLI. Les données ont été soumises à une analyse de statistiques descriptives afin d'identifier la fréquence et le degré de chaque représentation. Dans l'ensemble, les représentations sont assez homogènes car seulement quelques questions nous conduisent à une grande diversité de réponses. Ensuite, nous mesurons le progrès en compréhension orale du français de nouveaux arrivants à l'aide d'un test standardisé au début et à la fin de la session. Les résultats de ceux-ci soumis à un test paramétrique indiquent que le groupe s'est amélioré entre le prétest et le posttest; le progrès est donc statistiquement significatif.

Par ailleurs, nous avons effectué des corrélations non paramétriques entre certains items du BALLI et le progrès des participants, mais aucune différence significative n'a été trouvée. Suite aux résultats des corrélations, nous avons décidé d'explorer deux profils de participants selon leur langue d'origine, latine ou non. C'est ainsi que nous avons effectué un test non paramétrique de Mann-Whitney pour les 34 items du BALLI. Six items du questionnaire révèlent des différences significatives lorsqu'on compare les réponses des deux sous-groupes de répondants.

Nous convenons de certaines limites de notre recherche, dont l'homogénéité de notre échantillon (N=47 adultes nouveaux arrivants de niveaux 5, 6, 7, 8 en français) qui ne nous permet pas de confirmer l'existence d'un lien entre les représentations et le progrès en français chez les nouveaux arrivants.

Mots-clés : représentations, nouveaux arrivants, compréhension orale

INTRODUCTION

Au Québec, la situation de concurrence linguistique a été marquée ces dernières années par divers facteurs de changement, en particulier par un recul démographique des francophones- pour lesquels le français est la langue maternelle et la langue d'usage à la maison-, par l'accueil annuel de quelque 50 000 immigrants d'origines diverses et pas les conséquences liées à la mondialisation des échanges économiques et cultures. (Rapport annuel de gestion de l'Office québécois de la langue française, 2017, p. 19).

Tous les ans, sans interruption, les rapports officiels annoncent le recul démographique du français sous le prétexte de l'accueil d'immigrants au Québec (Rapport annuel de gestion de l'Office québécois de la langue française, 2017; Ferretti, 2016). « Depuis, le début des années 1990, au moins 40% des immigrants ne connaissant pas le français à leur arrivée ne s'inscrivent pas aux cours de français. Pour les années, 2006 à 2010, ce chiffre monte à plus de 50%. » (Ferretti, 2016, p. ii). Néanmoins, suite à la revue de littérature, nous avons constaté que la majorité des études québécoises ont été réalisées à Montréal; la réalité de la métropole est ainsi surreprésentée dans la recherche scientifique et les résultats de l'utilisation de la langue française à Montréal sont généralisés à tout le Québec. En partant de ce constat, nous avons décidé d'aller réaliser notre recherche dans le cadre d'une autre ville de la province, la ville de Québec.

Nous étions intéressés à connaître l'opinion des nouveaux arrivants par rapport à leur apprentissage du français : Considèrent-ils le français une langue facile ou difficile à apprendre? Sont-ils motivés à l'apprendre? Nous étions surtout préoccupés de leurs perceptions en tant qu'apprenants en francisation.

Horwitz (1988) a été une des premiers chercheurs à s'intéresser aux perceptions des immigrants aux États-Unis. L'auteure a conçu un questionnaire, le BALLI, un

instrument de recherche qui sonde plusieurs croyances en lien avec l'apprentissage d'une langue. Il s'agit d'un instrument qui a été validé au long des années par d'autres chercheurs. Elle s'intéressait aux croyances des immigrants car elle soutenait que leurs expériences passées en tant qu'apprenants d'une langue pourraient les influencer. Par exemple, une mauvaise expérience d'apprentissage pourrait leur faire croire que pour apprendre une L2, il est nécessaire d'avoir des habilités spéciales qu'ils ne possèdent pas.

Alors la première question de recherche qui a guidé notre réflexion est la suivante: Quelles sont les représentations des nouveaux arrivants allophones envers leur apprentissage du français? Nous avons utilisé le questionnaire BALLI afin d'établir un portrait des nouveaux arrivants au Québec par rapport à leur apprentissage du français.

Par exemple, 91% des répondants dans l'étude d'Horwitz (1988) espéraient apprendre à parler très bien l'anglais tout comme la majorité associaient l'habileté de parler anglais avec des meilleures opportunités sur le marché de travail. Est-ce que cette même attitude serait présente chez les nouveaux arrivants de Québec?

De plus, selon Lightbown et Spada (2013), il n'est pas évident d'assigner si ce sont les attitudes positives qui sont les responsables de la réussite de l'apprentissage d'une L2, si c'est la réussite de l'apprentissage d'une L2 qui génère des attitudes positives, ou bien si ces deux derniers affecteraient d'autres facteurs. Tel que nous venons de le mentionner, il n'est pas facile d'indiquer un effet de causalité. Toutefois, d'après l'évidence scientifique, l'attitude positive serait associée au plaisir de continuer avec l'apprentissage d'une L2 (Lightbown et Spada, 2013).

C'est à ce stade de notre réflexion que nous nous sommes intéressés à savoir s'il y avait un lien entre l'attitude des nouveaux arrivants et leur réussite de l'apprentissage en cours de francisation. Donc, la deuxième question de recherche que nous nous somme

posée est la suivante : quels sont les liens entre les représentations et les progrès en français?

Hasan (2000) affirme que « les perceptions des apprenants à propos de leurs problèmes en compréhension orale et leurs stratégies peuvent affecter leur compréhension soit de manière positive ou négative » (p. 138). C'est pourquoi nous avons décidé d'évaluer la compréhension orale des NA à l'aide d'un test standardisé (DELF) car les établissements de francisation ne comptent pas sur une évaluation uniforme de la compétence en français.

La structure de ce mémoire se présente comme suit : le premier chapitre, la problématique, présente le problème à résoudre, l'objectif de recherche et la pertinence de ce mémoire. Ensuite, le deuxième chapitre, le cadre théorique, fait état des connaissances théoriques en lien avec les représentations de l'apprentissage d'une L2 afin de définir les représentations, et le progrès. Le troisième chapitre, la méthodologie, décrit la population, les instruments de recherche et le déroulement de l'expérimentation. Les chapitres suivants présentent les analyses et les résultats. Le quatrième chapitre aborde uniquement les représentations des NA. Le cinquième présente le progrès des NA en français. Puis, le sixième chapitre, la discussion reprend les résultats pour les examiner, tenter de les expliquer et les comparer à des études antérieures. Le dernier chapitre, la conclusion, fait un résumé global et met en évidence les faits saillants de ce mémoire.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Mise en contexte

L'accueil de nouveaux arrivants allophones au Québec constitue toujours un sujet d'actualité, mais surtout d'inquiétude pour la société francophone québécoise, dans la mesure où la coexistence du français et de l'anglais (langues officielles du Canada) résulte dans une concurrence sur le plan linguistique. C'est ainsi que « l'immigration transforme de façon très importante la réalité sociale du Québec à cause du nombre élevé d'immigrants accueillis chaque année » (Pagé, 2010, p. 3).

Depuis l'adoption de la Loi 101, le français n'arrive pas à s'établir comme la langue commune ou d'usage auprès des citoyens issus de l'immigration au Québec (Ferretti, 2016) tandis que l'anglais renforce son pouvoir d'attraction auprès des allophones qui s'installent au Québec, probablement à cause de la mondialisation (Pujolar, 2007).

En 2007, Corbeil constatait également que « les immigrants avaient une forte tendance à préférer l'anglais comme langue d'intégration linguistique » (p. 4). Dans la même année, Pujolar (2007, p. 5) expliquait que l'attraction de cette langue provenait « de la mobilité » en Amérique du Nord. De plus, cette langue serait intrinsèquement liée à la mondialisation et à l'économie.

En général, parmi les deux langues officielles du pays, la très forte majorité de ces immigrants ne connaissent que l'anglais, l'utilisent au travail et dans leur vie de tous les jours. De même, c'est surtout l'anglais qui, au fil du temps, finit par s'imposer dans les foyers de ces immigrants hors du Québec. (Statistique Canada, 2015).

D'après les données le plus récentes (Ferretti, 2016), la proportion d'immigrants qui s'installent au Québec sans s'inscrire aux cours de français en ne connaissant pas la langue française atteint plus de 50 % en 2010 (absence des données pour les années suivantes).

Selon Ferretti (2016), les immigrants allophones de première génération, notamment ceux qui n'ont ni le français ni l'anglais comme langue maternelle, seraient parmi les causes qui provoquent le déséquilibre linguistique du français au Québec. Mentionnons toutefois que les immigrants ne sont pas la cause de ce déséquilibre linguistique dont l'auteur parle.

Malgré ce constat négatif, nous ne pouvons pas ignorer le fait qu'il existe une bonne proportion d'immigrants intéressée à s'appropriier la langue française (Amireault, 2007).

Bien que la plupart des échantillons de répondants des études empiriques intéressées à la francisation des immigrants soient inscrits en francisation au moment de l'expérimentation (Amireault et Lussier, 2008; Calinon, 2009; Dubé, 2014; Longpré, 2015; Moldoveanu, 2007; Ralalaitiana, 2014; Taché, 2009), dans l'ensemble, ces études soulignent à quel point les apprenants sont motivés à maîtriser la langue française (Rapport du Conseil supérieur de la langue française).

Également, Ferretti (2016) affirme, dans son étude, mais sans préciser les sources, que ces nouveaux arrivants intéressés envers la langue majoritaire au Québec ont déjà exprimé leur satisfaction envers les cours de francisation reçus au niveau de

l'apprentissage et de la confiance en soi. Selon Ferretti, il est donc compréhensible qu'avec cette attitude, une forte majorité parmi ces immigrants motivés par la langue française ait indiqué son désir de poursuivre les cours de français. « Leur désir d'être en mesure de communiquer dans la vie quotidienne et, plus largement, de s'intégrer à la société québécoise est très présent. » (Rapport du Conseil supérieur de la langue française, 2018, p. 80).

Dans le même ordre d'idées, le Gouvernement du Québec a observé la situation linguistique et a conclu que le bilan est positif. Cependant, il y a de nouveaux défis à relever. Par exemple :

La francisation des milieux de travail québécois demeure vitale pour l'avenir du Québec. D'une part, parce que le fait de pouvoir réussir économiquement et socialement « en français » reste encore la plus grande motivation à apprendre et utiliser le français. D'autre part, parce que le droit de travailler en français est un des droits linguistiques fondamentaux des travailleuses et travailleurs québécois qui sont, pour la grande majorité, francophones. (Culture et Communication Québec, 2009).

À la lumière de ce constat, il est important de mentionner que dans un contexte d'intégration, la communication est primordiale étant donné qu'elle permet aux nouveaux arrivants de s'exprimer avec les membres de la société d'accueil. De plus, la maîtrise de la langue orale et écrite facilite également la recherche d'un emploi (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2015).

Il n'est donc pas étonnant que le niveau débutant des cours de francisation soit largement fréquenté pour la communication orale (98,1%) pour la compréhension écrite (96,1%) ou pour la production écrite (98,1%) (Ferretti, 2016).

En sachant que certains nouveaux arrivants sont motivés par l'apprentissage du français, il faudrait donc s'assurer que toutes les conditions soient présentes pour que ceux-ci

atteignent un bon niveau de compétence en français, en harmonie avec leur intégration dans la société d'accueil.

Les attitudes et les perceptions envers une langue étrangère contribuent probablement à la réussite de l'apprentissage de la langue en question (Gardner, 1985 dans Cochran et al., 2010). Selon le modèle socio-psychologique de Gardner, l'apprentissage comprend la force des attitudes comme déterminantes pour la motivation

Le modèle implique que les étudiants sont souvent motivés à étudier une langue étrangère par le désir de se rapprocher de la communauté linguistique cible - une orientation d'intégration - ou par le fait que la langue est un moyen d'obtenir un meilleur emploi. Ainsi, le succès de l'apprentissage d'une langue seconde est considéré comme directement influencé par ces clés de motivation.¹

En effet, les deux conditions de Gardner sont réunies en ce qui concerne la motivation des nouveaux arrivants au Québec puisque le rapprochement avec la société d'accueil est essentiel pour communiquer et que, selon Pagé (2010), le milieu du travail au Québec serait le principal contexte d'intégration pour la majorité des immigrants adultes.

Ceci dit, examinons les objectifs du cours de francisation pour voir s'ils correspondent aux attentes. Les cours de francisation sont destinés aux adultes allophones alphabétisés qui possèdent une scolarité de base (plus de 6 ans de scolarité). La

¹ « The model includes the implication that students are often motivated to study a foreign language by a desire to move closer to the target language community- termed an integrative orientation - or by the language being a means to an end - for example, a better job. Thus, second language learning success is seen as influenced directly by these motivational keys. » (Gardner, 1985 dans Cochran et al., p. 568, 2010).

francisation vise à développer des compétences langagières en français en même temps que le développement de la compétence interculturelle (MELS, 2015).

De plus, selon le Ministère d'Immigration, Diversité et Inclusion (MIDI) l'apprentissage du français :

vous aidera à créer des réseaux de contacts et multipliera vos perspectives sur le plan professionnel. Étant donné que le français est la langue commune de la vie publique, le gouvernement du Québec considère son apprentissage comme une condition essentielle à l'intégration de tout immigrant [...] (2006).

D'ailleurs, selon les données du recensement de 2006, 94,6% de la population du Québec connaît le français (Statistique Canada). Il est clair que ce pourcentage rassure concernant la situation du français au Québec. Cependant, cette information ne précise ni la compétence ni les comportements linguistiques des locuteurs résidants au Québec. Par exemple, la question qui vise à connaître la capacité à suivre une conversation (en français ou en anglais) peut être interprétée de manière différente d'une personne à l'autre, c'est-à-dire qu'une personne peut sous-estimer ou bien surestimer cette tâche tout comme sa capacité. Il est donc évident que la réponse à cette question repose surtout sur le point de référence de la personne (Pagé, 2010).

Tel que nous l'avons déjà mentionné, il existe une relation primordiale entre l'intégration socioéconomique au Québec et la réussite de la francisation des immigrants. Le dernier avis du Conseil Supérieur de la Langue Française (2008) mentionne que « les deux leviers principaux de l'intégration linguistique des immigrants adultes sont l'accès au marché du travail et la prédominance du français sur le marché du travail » (p. 35).

L'intégration socioéconomique contribue à la francisation dans la mesure où les immigrants perçoivent chez les Québécois qui les accueillent une réelle volonté de contribuer, par leurs comportements quotidiens, à ce que

le français devienne la langue commune et privilégiée des interactions publiques dans la société, par-delà la diversité linguistique ambiante. (Pagé, 2010, p. 35).

L'adoption de la Charte de la langue française, aussi connue sous le nom de la Loi 101, a fait du français la seule langue officielle du Québec :

L'un des buts visés par la mise en place d'une politique linguistique au Québec, en 1977, était de mettre fin à l'anglicisation massive des immigrants et d'orienter leur intégration vers la majorité francophone. C'est la francisation de la société dans toutes ses dimensions publiques qu'elle vise. (Pagé, 2010, p. 6).

Autrement dit, le français est devenu la langue de travail et la langue de scolarisation pour tous les francophones et les enfants allophones.

Afin d'atteindre cet objectif, le programme d'études en francisation est basé sur les besoins particuliers des adultes immigrants allophones. Il vise à développer leurs compétences en français oral et écrit, et à favoriser leur intégration à la société québécoise. Il peut aussi préparer leur passage à des études subséquentes ou au marché du travail (Programme d'études francisation adultes).

Pour comprendre les facteurs de la réussite de l'apprentissage d'une L2, les chercheurs se sont intéressés à la perception de stratégies, à la motivation, à l'aptitude en L1, en L2 et en LE. Il existe donc plusieurs autres conditions auxquelles la recherche s'est intéressée, par exemple les perceptions, les attitudes et les croyances concernant l'apprentissage d'une L2/LE². Nous présentons à la section suivante des études

² Dans le cadre notre recherche, les perceptions, les attitudes et les croyances sont identifiées sous le concept de « représentations » (discuté dans le cadre théorique 2.4). Cependant, nous conservons les termes originaux employés pour les chercheurs.

descriptives et expérimentales en lien avec la réussite de l'apprentissage d'une L2, ce qui permettra de formuler une hypothèse de recherche et éventuellement de répondre à nos questions de recherche.

1.2 Les études sur les perceptions en lien avec l'enseignement grammatical et la rétroaction corrective

Deux études se sont intéressées aux perceptions en relation avec l'enseignement grammatical (EG) et la rétroaction corrective: celle de Schulz (2001) et celle de Jean et Simard (2011).

L'étude menée par Schulz en 2001 a questionné les apprenants (d'anglais en Colombie et de français, d'allemand, d'italien, d'espagnol, d'arabe, de chinois, de japonais et de russe aux États-Unis) et les enseignants au postsecondaire (enseignants d'anglais, français, espagnol, allemand et russe) et au niveau universitaire (les mêmes langues plus l'anglais L2 et le latin) aux États-Unis et en Colombie à propos de l'EG et de la rétroaction corrective. Son étude révèle que la majorité des enseignants (n=214) tout comme les apprenants (n=1431) de deux cultures sont d'accord envers l'idée que l'EG aide à l'apprentissage d'une langue. Cependant, l'accord était moins fort du côté des enseignants. Également, autant les enseignants que les apprenants de deux cultures mentionnent que la pratique d'une LE dans des situations réelles était plus importante que l'étude et la pratique des exercices grammaticaux.

Quant aux apprenants de deux cultures, ils s'entendent pour énoncer que l'apprentissage explicite de la grammaire et la rétroaction corrective jouent un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Néanmoins, 77% des participants colombiens auraient une position positive quant à l'efficacité de l'EG tandis que seulement 48% de participants aux EU seraient en accord. Une autre divergence est liée au plaisir d'étudier la grammaire : 76% des apprenants colombiens apprécieraient cet apprentissage contre 46% des étudiants américains.

Quant à la rétroaction corrective, autant les enseignants que les apprenants sont en accord avec la rétroaction corrective à l'écrit. Cependant, lorsque ceux-ci sont questionnés sur la désirabilité d'être corrigé à l'oral dans la salle de classe, il existe des taux de divergence de 58% à 60% entre les deux groupes de Colombie et les deux des États-Unis.

Schulz tente d'expliquer cette divergence de perceptions de l'enseignement grammatical parmi les participants en supposant que le système d'enseignement des langues en Colombie est fortement orienté vers la grammaire. Également, il souligne que si on croit que les croyances influencent l'apprentissage, il conviendrait de remédier à autant de divergences dans ces croyances à propos de la rétroaction corrective à l'oral³.

Quelques années plus tard, Jean et Simard (2011) ont réalisé une recherche similaire à celle de Schulz, mais cette fois-ci, l'étude se déroulait au Québec (à Montréal) au niveau secondaire. Leur étude a surtout permis de connaître les perceptions des apprenants (n= 2321) et des enseignants (n= 45) d'anglais (AL2) et de français (FL2)

³ « Clearly, such sizable discrepancies in perception between students and teachers in both cultures regarding the value of error correction need remediation if we believe that such discrepancies in belief systems influence learning » (Schulz, 2001, p. 255).

à propos de l'enseignement grammatical, et en particulier la précision grammaticale et la rétroaction correctrice.

En ce qui concerne la grammaire, les apprenants tout comme les enseignants concluent que l'enseignement grammatical serait nécessaire, efficace, mais ennuyant. Par contre, il y a eu très peu de différences en fonction de la langue cible et du sexe ou de l'âge des élèves. Une première différence concerne la variable sexe: 9% plus de filles que de garçons pensent que s'exprimer avec précision est important ou très important. La deuxième est en lien avec l'importance de l'apprentissage de la grammaire, l'utilité des exercices et des règles grammaticales : en général, les filles sont plus réceptives à l'enseignement grammatical.

Quant à la variable âge, les apprenants les plus âgés (secondaire 3, 4, 5) considèrent plus important de s'exprimer avec précision en comparaison aux apprenants plus jeunes (secondaire 1 et 2).

Cependant, les opinions des apprenants s'écartent à propos de la rétroaction correctrice orale. D'une part, 54% des élèves d'AL2 croient qu'ils devraient être corrigés en «tout le temps» contre 41% qui considèrent qu'ils devraient être corrigés lorsqu'ils «ne peuvent pas se faire comprendre». D'autre part, 51% des apprenants de FL2 estiment que les erreurs orales doivent être corrigées uniquement lorsqu'elles interfèrent dans la communication. Seulement un tiers des apprenants en FL2 pensent que les erreurs orales devraient être corrigées «tout le temps». Les apprenants de FL2 semblent un peu moins exigeants envers leurs enseignants en comparaison avec les apprenants d'AL2.

Cette divergence de perception de la RC soulevée chez les apprenants existerait également au sein des enseignants. Les enseignants d'AL2 semblent être plus enclins à corriger les erreurs orales en classe en comparaison des enseignants de FL2. Il faut

souligner que la perception des enseignants de français coïncide avec celle de leurs apprenants.

Les constats de Schulz (2001) et Jean et Simard (2011) convergent avec ceux des études, plus vieilles, d'Horwitz (1988) et de Wenden (1986) qui ont aussi montré le désir d'étudier la grammaire de la part des apprenants (ce point sera discuté dans la section 1.2.1).

En conclusion, quant à la rétroaction corrective orale, les études de Schulz (2001) et de Jean et Simard (2011) permettent de conclure qu'il existerait une divergence à propos des perceptions du rôle de la correction à l'oral entre les apprenants d'anglais et de français L2 au secondaire. Par exemple, d'une part, parmi les apprenants d'AL2, 54% souhaitent être corrigés tout le temps tout comme 41% pensent qu'ils doivent être corrigés quand ils ne peuvent pas se faire comprendre. D'autre part, les apprenants de FL2 semblent être moins demandant que les apprenants d'AL2. La majorité (51%) désire être corrigé uniquement lorsque leurs erreurs interfèrent dans la communication cependant, seulement 30% veut être corrigé tout le temps.

Les participants au postsecondaire (apprenants et enseignants) sont divisés sur leur perception de la rétroaction corrective orale tandis que les participants du secondaire (apprenants et enseignants) auraient une perception divisée quant à la fréquence de la correction à l'oral (tout le temps, lors de l'interférence dans la communication, etc.).

Il est évident que chaque recherche reflète une réalité différente étant donné que chaque étude s'est déroulée grâce à la participation des apprenants qui appartient à un groupe d'âge différent en comparaison de l'autre. Il est donc possible que ces perceptions soient corrélées au groupe d'âge.

En conclusion, nous pouvons souligner que la majorité des apprenants désirent apprendre la grammaire lorsqu'ils étudient une L2 (Schulz, 2001 ; Jean et Simard, 2011). Néanmoins, il existe une divergence quant à leur perception du rôle de la rétroaction corrective orale (entre les enseignants et les apprenants ou entre les mêmes selon leur âge) (Schulz, 2001; Jean et Simard, 2011).

1.2.1 L'étude sur les perceptions des apprenants sur leurs problèmes de compréhension orale

L'étude de Hasan (2000) a questionné les apprenants de l'université de Damas en Syrie sur leurs perceptions des problèmes de compréhension orale. Les apprenants étaient inscrits dans un cours d'anglais intensif de trois mois. L'expérimentation a eu lieu à mi-chemin de leur cours. Le questionnaire a été piloté auprès de 81 participants universitaires.

Ils devaient identifier leurs problèmes d'écoute en répondant à différents items sur une échelle de Likert et en fournissant des réponses aux questions ouvertes à la fin du questionnaire afin d'indiquer les facteurs qui facilitent et entravent leur compréhension à l'audition en anglais.

Les résultats montrent que les apprenants utilisent des stratégies efficaces de compréhension orale, telles que l'utilisation d'informations préalables à l'écoute et une connaissance de base du sujet, pour les aider à comprendre le texte. Cependant, il existe des apprenants qui utilisent en partie des stratégies inefficaces en compréhension à l'audition. Contrairement à ce que font les apprenants efficaces, la majorité des apprenants écoutent chaque mot pour avoir l'idée principale du texte parlé (59,4% dont 18.5% parfois et 8.9% toujours).

Quant au document sonore, 87,7% des apprenants (dont 43.8% parfois, 32% souvent, 7.4% toujours) affirment que des mots inconnus entravent leur compréhension orale. De la même manière, 69,2% des apprenants (dont 40.7% parfois, 19.7% souvent, 8.8% toujours) croient que les structures grammaticales difficiles ont le même effet sur leur compréhension orale.

En ce qui concerne la tâche d'écoute, 69,3% des apprenants (dont 44.7% parfois, 24.6% souvent) ont du mal à comprendre le langage naturel, plein d'hésitations et de pauses. Également, 72.7% des apprenants (dont 32% parfois ; 40,7% souvent) ont du mal à comprendre le texte parlé de manière générale dès la première écoute. Hasan considère que cette expérience de ne pas comprendre dès le début crée à son tour un problème psychologique chez les apprenants car ils se sentent nerveux et inquiets quand ils ne comprennent pas le document sonore 54% (dont 28,3% souvent ; 25,9% toujours).

Hasan conclut que la perception qu'ont les apprenants de leurs problèmes ainsi que leurs stratégies d'écoute peuvent affecter leur compréhension de manière positive ou négative.

1.3 Les études sur les attitudes envers l'apprentissage d'une L2

Deux études se sont intéressées à la relation entre les attitudes soit des apprenants issus de l'immigration (Amireault et Lussier, 2008) ou soit des apprenants au niveau universitaire (Cochran et al., 2010) envers l'apprentissage d'une L2.

La première étude, celle d'Amireault et Lussier (2008), s'est penchée sur les représentations culturelles, les expériences d'apprentissage du français et la motivation

chez les adultes nouveaux arrivants (NA) en cours de francisation au Québec (à Montréal).

Les résultats concernant les expériences d'apprentissage du français démontrent que les NA perçoivent une facilité surtout à l'écrit plutôt qu'à l'oral en français. Ceci s'explique par l'effet du temps de réaction qui est différent entre ces deux compétences : à l'écrit, ils ont le temps de réfléchir, de se corriger autant de fois qu'il est nécessaire.

Par contre, leur perception est complètement différente pour l'oral : s'insérer dans une conversation, faire des erreurs et ne pas être capable de suivre le rythme de la conversation avec des francophones restent des défis pour les NA. Suite aux questionnements et aux analyses des interviews, les auteures de la recherche concluent à l'existence d'une attitude positive des NA pour apprendre le français.

En somme, selon les résultats d'Amireault (2007), les NA seraient motivés à apprendre le français au moins pour les participants retenus à la passation des entrevues.

La deuxième étude, celle de Cochran et al. (2010) a testé la compétence en L1 et LE à l'aide de différents tests, et les attitudes des apprenants (n= 694) d'une LE de différentes langues au niveau universitaire à l'aide d'un instrument pour tester les attitudes envers l'apprentissage d'une L2. L'étude s'est déroulée dans une université dans un pays anglophone. Cette recherche a tenu compte de la variable sexe, les chercheurs se questionnaient sur la différence d'attributions entre les hommes et les femmes par rapport à l'attitude d'apprentissage en LE, l'aptitude en LE, l'aptitude en L1 et la réussite de l'apprentissage de LE. Les chercheurs avançaient que les femmes feraient des attributions d'effort plus fortes pour la réussite d'une LE en comparaison aux hommes.

Il est important de souligner que les chercheurs ont dû faire une opérationnalisation de l'évaluation en LE étant donné la diversité des langues (l'espagnol, l'allemand et le français). Quant aux enseignants d'espagnol et d'allemand, ils ont fourni les examens de mi-session et de la fin de session aux chercheurs pour qu'ils puissent créer un examen final à partir de ces examens, tandis que les enseignants de français comptent sur un test final standardisé. Afin de remédier à cette divergence entre les langues évaluées, les chercheurs ont décidé d'utiliser les résultats du test standardisé ou de l'examen final plutôt que la note finale du cours puisqu'ils sont persuadés que la note finale n'est pas un bon indicateur étant donné que les enseignants évaluent plusieurs facteurs (devoir, participation), de différentes manières. Finalement, l'évaluation de la compétence en LE englobait les quatre compétences (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) et tenait en compte seulement le résultat final de l'examen.

Suite aux analyses statistiques, les résultats ont montré que trois facteurs réunis, l'aptitude en L1, les attitudes envers l'apprentissage d'une L2 et l'aptitude en LE, selon l'ordre dont ils sont présentés « prédisent environ 20% de la performance d'une LE pour cet échantillon » (Cochran et al., 2010, p. 577). De plus, il existe une différence significative entre les sexes pour l'attribution d'effort et les notes des examens. Ce sont les femmes qui ont attribué des efforts et que réussissent mieux à l'examen par rapport aux hommes. En conséquence, les moyennes des femmes aux examens en LE étaient plus élevées.

Toutefois, tel que Lightbown et Spada (2013) l'indiquent, il n'est pas facile de déterminer si ce sont les attitudes positives qui sont les responsables de la réussite de l'apprentissage d'une L2 ou si c'est la réussite de l'apprentissage d'une L2 qui génère des attitudes positives ou si les deux affectent d'autres facteurs.

Actuellement, la recherche n'est pas en mesure de prouver que ce sont les attitudes positives qui causent la réussite de l'apprentissage d'une LE. Néanmoins, d'après

l'évidence existante générée par d'autres recherches, les attitudes positives permettent de conclure qu'elles sont associées au plaisir de continuer avec l'apprentissage d'une L2 (Lightbown et Spada, 2013).

En définitive, la motivation est présente chez les nouveaux arrivants (Amireault et Lussier, 2008) et c'est un facteur d'importance majeure pour l'apprentissage d'une L2 (Graham, 2004). En considérant la motivation comme une attitude positive, nous pouvons conclure que les nouveaux arrivants auront plus de chances de poursuivre leurs cours de francisation.

De plus, d'après les résultats de Cochran et al. (2010), les attitudes envers l'apprentissage d'une L2 seraient parmi les trois facteurs responsables de la performance dans une L2. Nous rappelons qu'un 20% est attribué à cet ensemble de facteurs sans connaître nécessairement le pourcentage des attitudes.

1.3.1 Les études en lien avec la réussite de l'apprentissage

Trois études se sont intéressées à la relation entre différentes caractéristiques personnelles, soit les perceptions (Graham, 2004; Bernaus et Gardner, 2008) soit les croyances (Wenden, 1986) en lien avec la réussite de l'apprentissage.

L'étude de Graham (2004) a questionné des apprenants de trois niveaux différents (élèves de 11^e, 12^e, et 13^e année de scolarité, n= 594) puis interviewé certains d'entre eux (n=28) à propos des perceptions sur l'apprentissage du français en Angleterre et les raisons derrière le niveau de leur réussite linguistique (mesurée, entre autres, par les notes obtenues dans le cours de FLE). Les résultats ont montré qu'il y aurait une corrélation entre les raisons données par les apprenants pour expliquer leur succès en FLE et le niveau atteint. Par exemple, en 12^e année, l'habileté personnelle est en

corrélation positive avec le niveau atteint en FLE. En 13^e année, c'est l'habileté et les stratégies qui sont en corrélation positive avec le niveau atteint.

De plus, ceux qui pensent continuer les cours de FLE (jusqu'en 16^e année) attribuent leur réussite, plus que ceux qui ne veulent pas poursuivre les cours, à l'effort, l'habileté et les stratégies, et moins à la chance.

En somme, la perception des liens entre les caractéristiques personnelles et la réussite de l'apprentissage de la L2 a une influence motivante pour ces étudiants (ceux qui veulent poursuivre). C'est précisément cet ensemble d'items qui ont permis à Graham de conclure que la motivation aurait une influence importante pour certains.

Sans aucun doute, la conscience de la manière d'apprendre (par l'effort, les stratégies) motive à poursuivre les cours et les réussir (Graham, 2004).

L'étude de Bernaus et Gardner (2008) investiguait l'utilisation des stratégies d'enseignement telles que déclarées par des enseignants (n=31) et les perceptions de ces stratégies d'enseignement par les apprenants (n= 694). Cette étude a porté sur des apprenants et des enseignants langue étrangère d'anglais au niveau secondaire en Catalogne, une région de l'Espagne. Les auteurs ont demandé aux élèves d'indiquer dans quelle mesure leurs enseignants utilisaient les 26 stratégies déclarées par leurs enseignants en utilisant la même échelle de 7 points.

Parmi les stratégies identifiées par les enseignants, nous retrouvons : « I make students do pair work conversations », « My students do listening activities through audio or video » et « I make students do grammar activities » (p. 391).

Les résultats ont montré qu'il existe un accord entre les participants à propos de l'utilisation de certaines stratégies. La plupart de stratégies déclarées par les apprenants ont surtout été liées à l'attitude et à la motivation.

En effet, d'une part, la motivation serait un prédicteur positif pour la réussite, alors que certaines attitudes envers la situation d'apprentissage (par exemple l'anxiété) seraient des prédicteurs négatifs pour la réussite de l'apprentissage d'une L2. Dans cette étude, les attitudes, la motivation et l'anxiété langagière ont été testées par un mini questionnaire de motivation et d'attitude (the mini-Attitude Motivation Test Battery AMTB) (Gardner & MacIntyre, 1993 dans Bernaus et Gardner, 2008) et ont passé des tests objectifs pour mesurer la réussite en anglais.

D'autre part, les résultats indiquent également que l'effet de la motivation sur la performance serait plus important lorsque les élèves perçoivent l'utilisation fréquente de stratégies par leurs enseignants. Pris ensemble, ces résultats indiquent qu'il n'y a pas nécessairement d'utilisation effective de stratégies. Ce ne sont donc pas les stratégies en tant que telles, mais bien leur utilisation perçue qui aurait un effet sur la motivation et la réussite de l'apprentissage d'une L2.

En outre, les stratégies d'enseignement ne seraient pas les responsables de l'atteinte de la réussite de l'apprentissage d'une L2 des apprenants, mais plutôt l'efficacité d'une stratégie est renforcée lorsqu'elle est perçue (Bernaus et Gardner, 2008).

L'étude qui se préoccupe des croyances en lien avec la réussite de l'apprentissage est celle de Wenden (1986) qui a été réalisée avec des participants immigrants (n= 25) aux États-Unis. Cette recherche investiguait un élément spécifique de croyances : ce que les apprenants considèrent comme la meilleure approche pour l'apprentissage d'une L2, c'est-à-dire, les croyances prescriptives explicites des apprenants.

Lorsque la passation des entrevues a eu lieu, un participant de Wenden a déclaré que « l'apprentissage de la grammaire est fondamental tout comme le vocabulaire »⁴ (p. 190). Comme lui, il y a eu d'autres participants qui ont exprimé leurs croyances à propos de la meilleure manière d'apprendre l'anglais.

Wenden mentionne que les croyances explicites des apprenants justifiaient trois types de stratégies (d'apprentissage, de communication et sociales). Néanmoins, leurs croyances implicites faisaient référence seulement à leurs stratégies sociales (les activités motivées par eux-mêmes pour mieux performer dans la L2).

En général, l'auteure conclut que les croyances déclarées par les apprenants permettraient de suggérer l'existence d'une relation entre leurs croyances et leur façon d'agir en salle de classe. Cependant certains commentaires des apprenants résultent des inférences basées sur leurs propres expériences ou sur des croyances populaires qui ne sont pas nécessairement liées à leur expérience d'apprentissage.

D'après Wenden, une possible piste d'enseignement à explorer est la conversion des croyances prescriptives déclarées par les étudiants en des stratégies d'apprentissage, c'est-à-dire enseigner les stratégies d'apprentissage dans la salle de classe. Une fois que ces stratégies ont été apprises, les apprenants seraient capables d'apprendre une L2 de manière plus autonome et habile.

En conclusion, la perception des liens entre les caractéristiques personnelles (l'effort, l'habileté, les stratégies) et la réussite de l'apprentissage de la L2 a une influence pour les apprenants (Graham, 2004). Dans le même ordre d'idées, Bernaus et Gardner (2008)

⁴ « Learning grammar is fundamental vocabulary is also important » (Wenden, 1986, p. 190).

admettent que les stratégies d'enseignement ne sont pas directement responsables de la réussite de l'apprentissage d'une L2 des apprenants, mais plutôt que l'efficacité d'une stratégie d'enseignement est renforcée lorsqu'elle est perçue. À cet égard, Wenden (1986) conclut à l'existence d'une relation entre les croyances et la manière d'agir en salle de classe. L'auteure propose de convertir les croyances en des stratégies d'apprentissage.

1.4 Les études sur les croyances envers l'apprentissage d'une L2

Deux études se sont intéressées à identifier les croyances : celle de Horwitz, (1988) et celle de Tanaka et Ellis (2003), qui investiguait plutôt les croyances en lien avec l'apprentissage d'une L2.

En 1988, Horwitz questionnait des apprenants universitaires immigrants (n= 32) aux États-Unis à l'aide d'un instrument nommé *Beliefs about language learning inventory* (BALLI). Cet instrument comporte 34 items à l'échelle Likert qui permettent d'évaluer cinq domaines: le premier domaine aborde la difficulté de l'apprentissage d'une langue, le deuxième domaine est l'aptitude en LE, le troisième domaine traite de la nature de l'apprentissage d'une langue, le quatrième domaine sonde l'apprentissage et les stratégies de communication et finalement, le cinquième domaine aborde les motivations et les attentes.

Suite aux analyses du BALLI, les résultats du premier domaine indiquent qu'il y aurait des langues plus faciles que d'autres. Quant au deuxième domaine, parmi les croyances qui se dégagent, les participants soulignent qu'il serait plus facile d'apprendre une LE pour les enfants que pour les adultes. De plus, la majorité mentionnent que seulement quelques personnes sont nées avec une habileté spéciale pour l'apprentissage d'une LE.

Les résultats au troisième domaine précisent qu'il est préférable d'apprendre l'anglais dans un pays anglophone. Quant au quatrième domaine, les résultats ont permis d'énoncer que la répétition et la pratique seraient considérées comme des pratiques efficaces pour améliorer la communication en L2. Finalement, pour le cinquième domaine, les participants associaient l'habileté de bien parler l'anglais avec une meilleure opportunité de travail.

En définitive, les croyances qui peuvent être déclarées par les apprenants pourraient être en relation directe avec leur façon d'agir en salle de classe (Wenden, 1986). Par exemple, les répondants de l'étude d'Horwitz (1988) soulèvent la répétition et la pratique comme des pratiques efficaces pour progresser dans la communication en L2. Il est probable qu'une partie de leur apprentissage du français serait davantage porté sur la communication en L2.

Finalement, l'étude de Tanaka et Ellis (2003) s'est penchée sur les changements de croyances des apprenants japonais (n= 166) sur l'apprentissage d'une L2 suite à un programme d'immersion de 8 semaines dans un pays anglophone ainsi que sur leur compétence en anglais. Il faut indiquer que les changements ont été mesurés à l'aide d'un questionnaire au début et à la fin de l'expérimentation et que la compétence a été mesurée avec le test TOEFL.

Les résultats de cette étude ont montré que les croyances se sont modifiées, mais que les différences n'étaient pas statiquement significatives. La majeure transformation s'est produite au niveau des croyances liées à l'auto-évaluation et au niveau de la confiance. Sur ce dernier point, les apprenants japonais sont moins nerveux au moment de parler en anglais et contrôlent leurs croyances à propos de comment ils devraient performer.

Cependant, aucune relation entre les changements dans les croyances et la compétence n'a été trouvée. Une explication que donnent les auteurs qui pourrait justifier ce résultat serait l'effet du temps, car la période entre les administrations du questionnaire et le test TOEFL est de deux mois, ce qui n'a pas été suffisamment long pour que tout effet devienne évident. Une telle transition ne se produit sans doute pas aussi rapidement, ou encore, le test TOEFL n'est peut-être pas assez sensible pour en rendre compte.

En un mot, les croyances des apprenants à propos d'une L2 peuvent déterminer leurs stratégies d'apprentissage (Horwitz, 1988). Tanaka et Ellis (2003) observent que les croyances peuvent être modifiées au cours de l'apprentissage, mais sans pouvoir établir de lien statistique entre les deux.

Il est important de souligner que les deux études coïncident sur le fait que les deux se sont déroulées grâce à la participation d'apprenants issus de l'immigration au niveau universitaire.

1.5 Conclusion sur cette revue de littérature sur les caractéristiques individuelles

Nous présentons ici les conclusions que nous avons tirées des recherches étudiées. Les études ayant questionné sur l'enseignement grammatical et sur la rétroaction corrective concluent que l'EG est considéré important autant pour les apprenants que les enseignants (Schulz, 2001 ; Jean et Simard, 2011). Cependant, l'EG serait nécessaire, efficace mais ennuyant (Jean et Simard, 2011) mais, les perceptions des enseignants et des apprenants divergent grandement lorsqu'il s'agit de la RC à l'oral, la compétence linguistique qui nous intéresse particulièrement dans ce mémoire. Or, les perceptions semblent jouer un rôle dans la réussite de l'apprentissage (Schulz, 2001).

En effet, l'attitude avec l'ensemble de deux autres facteurs (l'aptitude en L1 et en LE) expliquerait un 20% de la réussite de l'apprentissage d'une L2, au moins pour l'échantillon étudié (Cochran et al., 2010). Cependant, nous tenons à rappeler que l'étude ne spécifie pas le pourcentage attribué à l'attitude envers l'apprentissage. Ce résultat a été calculé à l'aide d'une analyse de régression multiple.

Également, quant aux perceptions, les résultats de l'investigation de Bernaus et Gardner (2008) précisent que ce ne sont pas les stratégies en tant que tel, mais bien leur utilisation perçue par les apprenants qui aurait un effet sur la motivation et la réussite de l'apprentissage d'une L2. De plus, selon les résultats de Hasan (2000) les perceptions des problèmes par les apprenants et leurs stratégies d'écoute peuvent affecter leur compréhension orale de manière positive ou négative.

Il est clair que plusieurs chercheurs croient à ces liens entre perceptions et apprentissage d'une L2, mais ils demeurent difficiles à observer. Par exemple, la recherche de Tanaka et Ellis (2003) a montré que les croyances se sont modifiées (au niveau des croyances liées à l'auto-évaluation et à la confiance). Cependant, aucune relation significative entre les changements dans les croyances et la compétence n'a été trouvée. Il est donc pertinent que d'autres recherches soient entreprises sur le sujet.

De plus, dans toutes ces études, les concepts clés (perceptions, attitudes, croyances) n'ont pas été vraiment définis. Ces auteurs ont précisé le déroulement de leur recherche ainsi que les éléments recherchés. Également, nous avons remarqué que ces trois concepts semblent souvent interchangeable; par exemple Graham (2004) emploie le terme de « perceptions » dans les objectifs, mais le terme « attitude » apparaît dans la discussion de ses résultats et les items de son instrument de recherche mesurent la perception ou les croyances mais jamais l'attitude. Le chapitre 2 se penchera plus en détail sur ces trois notions.

1.6 Contribution à l'avancement de connaissances

Après cette présentation des études empiriques, nous pouvons conclure que certaines études ont abordé les perceptions, les attitudes ou les croyances des apprenants de L2 dans une perspective descriptive tandis que d'autres recherches ont investigué les perceptions, les attitudes ou les croyances en lien avec la réussite de l'apprentissage d'une L2.

À l'intérieur de l'étude d'Amireault et Lussier (2008), Graham (2004), Bernaus et Gardner (2008) quelques notions se recoupent ou bien touchent aussi d'autres aspects comme la motivation, la confiance en soi, l'aptitude dans une L2, de manière qu'il devient difficile de cibler une notion spécifique comme responsable de l'apprentissage d'une L2. Dans notre recherche, nous nous pencherons plus précisément sur les représentations, toujours en lien avec les différents contextes liés à l'apprentissage d'une L2.

Également, nous nous sommes aperçus qu'uniquement trois études (Bernaus et Gardner, 2008; Cochran et al., 2010; Tanaka et Ellis, 2003) parmi les études que nous présentons dans ce bref survol ont examiné le lien entre les perceptions, les attitudes et les croyances et la réussite de l'apprentissage d'une L2. Des liens ont été observés à l'intérieur de ces investigations cependant, les résultats ont été variables entre les représentations en lien avec la réussite de l'apprentissage d'une L2.

Néanmoins, tous les auteurs semblent croire à un effet. De plus, Ellis affirme que c'est « un peu décevant que très peu d'études aient examiné la relation entre les croyances

et l'apprentissage d'une langue » (Ellis, 2008, p. 699 – traduction libre).⁵ Donc, en explorant davantage ce lien, nous contribuons à l'avancement des connaissances sur ce domaine en didactique des langues.

En outre, nous avons remarqué que l'analyse de la variable sexe est négligée dans la recherche. Seulement deux études (Jean et Simard, 2011; Cochran et al., 2010) ont analysé cette variable. Jean et Simard (2011) confirment notre critique en soulignant, « très peu d'études liés aux croyances et aux perceptions sur l'apprentissage d'une langue ont investigué la possible relation entre ceux-ci et les différences individuelles comme le sexe »⁶ (p. 470). C'est pourquoi nous prendrons en compte cette variable dans l'analyse de nos données afin de savoir si une relation existe entre les représentations de l'apprentissage du français et le sexe de nos participants.

De plus, la majorité des études empiriques ont été réalisées auprès d'apprenants en milieu scolaire ou universitaire : Schulz (2001), Jean et Simard (2011), Graham (2004), Wenden (1986), Horwitz (1987), Bernaus et Gardner (2008), Cochran et al. (2010), Tanaka et Ellis (2003) à l'exception de l'étude d'Amireault et Lussier (2008). Notre étude, elle, s'intéresse aux nouveaux arrivants, un public peu exploré quant au domaine des perceptions, attitudes et croyances alors que c'est leur intégration dans la société d'accueil qui est en jeu.

⁵ « Somewhat disappointingly, very few studies have examined the relationship between beliefs and language learning. » (Ellis, 2008, p. 699 – traduction libre).

⁶ « A few studies related to beliefs and perceptions about language learning have investigated the possible relationship between these and individual differences such as gender. » (Jean et Simard, 2011, p. 470 – traduction libre).

1.7 L'objectif de la recherche

Le premier objectif de la présente recherche est donc de décrire les représentations des nouveaux arrivants envers leur apprentissage du français. Le deuxième objectif est d'examiner les liens entre les représentations envers l'apprentissage du français L2 et la réussite de l'apprentissage langagière d'une population de nouveaux arrivants, une population peu étudiée de ce point de vue.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente le cadre théorique qui a guidé notre réflexion à propos des représentations de l'apprentissage de nouveaux arrivants. En premier lieu, nous présentons le concept de réussite de l'apprentissage d'une L2, la compréhension orale et les représentations. Le chapitre continue avec la présentation de différentes recherches en lien soit avec les perceptions, soit les attitudes, soit les croyances ou soit les représentations. Également, une partie aborde les différences individuelles. Finalement, nous abordons la place des représentations dans le triangle didactique. Ce chapitre a pour but de présenter les concepts et les études sur lesquels nous sommes basés pour réaliser notre recherche.

2.1 La réussite de l'apprentissage d'une L2

Sans aucun doute, la réussite des cours de francisation demeure importante pour l'apprentissage du français mais également pour le processus d'intégration dans la société d'accueil. Néanmoins, dans les cours de francisation, la progression des apprentissages ne compte pas sur une évaluation normative, c'est-à-dire que les enseignants sont libres d'établir leurs propres critères d'évaluation (les devoirs, la présence en classe).

Toutefois, qu'est-ce que c'est la compétence? Est-ce que c'est la note assignée dans le cours de francisation ou bien la compétence en français?

Dans le programme d'études de francisation, « la compétence » est définie comme « un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble intégré de ressources pour traiter une classe de situations de vie » (MELS, 2015, p. 21). Dans la littérature scientifique, « la compétence linguistique est la mesure selon laquelle un individu possède la connaissance linguistique nécessaire pour fonctionner dans une situation communicative donnée (production orale, écrite, compréhension orale, écrite)» (Hulstijn, 2011, p. 242)⁷.

Notons que les deux concepts correspondent dans la mesure où ils abordent d'une part, l'idée de pouvoir agir et fonctionner dans une situation de communication déterminée.

Dans le cadre de notre recherche, nous ne pouvons pas utiliser la note finale pour mesurer le progrès des NA (notre deuxième objectif de recherche) car celle-ci est basée sur plusieurs facteurs non linguistiques comme la fréquentation, la maîtrise de points grammaticaux spécifiques ou la remise des devoirs.

Cependant, la compétence linguistique peut être évaluée à l'aide d'un test standardisé, celui-ci se concentre uniquement sur ce que l'étudiant est réellement en mesure de faire avec la langue (OSPI, 2014). Afin de bien mener notre étude, « le progrès » qui est un de nos concepts clés sera opérationnalisé comme la différence de la réussite de l'épreuve de compréhension orale du test standardisé DELF B1 au prétest et au posttest (voir section de méthodologie).

2.2 La compréhension orale dans les cours de francisation

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à la compréhension orale étant donné le contexte d'immigration et d'intégration dans lequel se trouvent les nouveaux arrivants. À ce sujet, « l'adulte immigrant allophone éprouve d'abord le besoin

⁷ « Language proficiency is the extent to which an individual possesses the linguistic cognition necessary to function in a given communicative situation, in a given modality (listening, speaking, reading, or writing). » (Hulstijn, 2011, p. 242 – traduction libre).

d'acquérir les rudiments de la langue orale car il se préoccupe d'avoir accès rapidement aux services dont dépend son mieux-être » (Programme d'études de francisation, 2015, p. 5). La compréhension orale est essentielle puisqu'elle permet aux nouveaux arrivants de mieux communiquer, d'être en contact avec le monde extérieur, de rompre leur isolement et ainsi d'accéder au marché de travail.

Ainsi le développement des compétences langagières autant à l'oral qu'à l'écrit va de pair avec le développement de la compétence interculturelle. D'ailleurs, « c'est par la maîtrise du français [...] que l'adulte immigrant allophone pourra développer son autonomie, jouer son rôle de citoyen responsable et développer un sentiment d'appartenance à la société québécoise » (Programme d'études Francisation, 2015, p. 5).

« Dans la vie quotidienne, on n'écoute pas de la même manière selon qu'on veut apprendre, s'informer, se divertir, agir, etc. » (Programme d'études Francisation, 2015, p. 24). Par exemple, comprendre un texte oral dans une langue demande de la part de l'apprenant :

- une bonne capacité de discrimination auditive (reconnaissance des sons, accents, intonation, pauses, débit);
- la connaissance du système phonologique du français;
- la construction du sens véhiculé par les structures linguistiques du français;
- la capacité d'élaborer des hypothèses de sens et d'inférer la signification;
- une sensibilisation aux règles socioculturelles de la société d'accueil;
- l'anticipation en présence d'un soutien visuel;
- la juste interprétation de facteurs extralinguistiques comme les gestes ou les mimiques;
- la tolérance de l'ambiguïté. (Programme d'études Francisation, 2015, p. 23).

Le programme d'études de francisation examine les manifestations de chaque compétence de la langue : compréhension orale et écrite, production orale et écrite selon le niveau de l'apprenant. Nous nous limitons à la définition de la compréhension orale car c'est la compétence abordée dans le cadre de notre étude.

Nous présentons ci-dessous la description générale de la compréhension orale pour le stade intermédiaire selon l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes (2011).

Tableau 2.1 La description générale de la compréhension orale pour le stade intermédiaire en francisation.

Intermédiaire	niveau 5	Comprend, dans des situations prévisibles, le déroulement général de conversations ou de discours portant sur des thèmes familiers : besoins courants de la vie quotidienne, loisirs ou centres d'intérêt.
	niveau 6	Comprend, quand la situation est prévisible ou partiellement prévisible, le contenu de conversations ou de discours simples portant sur des thèmes concrets liés aux besoins courants de la vie quotidienne.
	niveau 7	Comprend sans aide, quand la situation est prévisible ou partiellement prévisible, le contenu de conversations ou de discours en français standard et au débit normal portant sur des thèmes concrets liés à des besoins courants.
	niveau 8	Comprend sans aide, quand la situation est prévisible ou partiellement prévisible, le contenu de conversations ou de discours en français standard et au débit normal portant sur des thèmes concrets ou sur certains sujets d'intérêt général liés à des besoins courants ou particuliers à des groupes de personnes.

Source : Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes (p. 38).

Notons qu'une capacité langagière de base offre à l'adulte allophone l'illusion qu'il possède un niveau fonctionnel suffisant en français pour être autonome en français et ainsi s'intégrer à la société d'accueil. Cependant, « il est reconnu que si cette capacité langagière n'est pas construite sur des fondements linguistiques solides elle finit par entraver le développement approprié de la langue. » (Programme d'études Francisation, 2015, p. 5). La cristallisation des erreurs à l'oral freine le développement de la capacité langagière.

2.3 Les représentations

Jusqu'à présent, nous avons parlé à plusieurs reprises des attitudes, des croyances et des perceptions. Nous avons mentionné dans quel contexte celles-ci pourraient être perçues. Cependant, suite à la revue de littérature nous nous sommes aperçus qu'à l'intérieur des études empiriques il n'existe pas de définitions. À ce sujet, Wesely ajoute que « l'importance de définitions incohérentes et fiables des attitudes, des perceptions et des croyances des apprenants ne peuvent être sous-estimées »⁸ (Wesely, 2012, p. 101).

Il est donc clair qu'afin de mieux comprendre les instruments de mesure utilisés et de mieux positionner nos commentaires par rapport aux instruments de mesure nous avons dû consulter la littérature scientifique autant en anglais comme en français afin de définir chacun de ces concepts. Dans le cadre de notre recherche, nous emploierons le concept de « représentations » pour faire référence aux attitudes, aux perceptions et aux croyances. Néanmoins, lorsque nous présentons une étude, nous conservons les

⁸ « The importance of inconsistent and reliable definitions of learner's attitudes, perceptions, and beliefs cannot be underplayed. » (Wesely, 2012, p. 101 – traduction libre).

concepts employés par les chercheurs. Mais qu'est-ce que sont les croyances? Qu'est-ce que sont les perceptions? Qu'est-ce que sont les attitudes?

Les croyances des apprenants ont rarement été distinguées formellement des perceptions des apprenants dans la littérature, celles-ci ont souvent été supposées plus générales et envahissantes que les perceptions, lesquelles ont tendance à se concentrer sur des expériences spécifiques.⁹ (Pajares, 1992 dans Jean et Simard, 2011, p.468).

Ceci dit, Brown (1981), (dans Ellis, 1986) utilise le terme d'attitude pour faire référence à un ensemble de croyances que les apprenants tiennent vers les membres d'une communauté linguistique, comme intéressant(e), honnête, malhonnête et vers leur propre culture. Notons qu'à l'intérieur de la définition de Brown, il fait appel aux croyances des apprenants pour définir l'attitude. Pour sa part, Hosenfeld (1978) explique que les croyances sont comme les « mini-théories » sur l'apprentissage d'une L2 (dans Ellis et Shintani, 2014, p. 287).

Nous constatons l'existence d'un flou à propos de la conceptualisation autour du concept de l'attitude.

Quant aux perceptions, celles-ci « proviennent d'un système de croyances, les deux concepts sont si étroitement liés qu'il est difficile de considérer séparément les perceptions et les croyances.¹⁰ » (Wesely, 2012, p. 468).

⁹ « Learner beliefs, although rarely distinguished formally from learner perceptions in the literature, have been often been assumed to be more overarching and pervasive than perceptions, which have tended to focus on specific experiences. » (Pajares, 1992 dans Jean et Simard, 2011, p. 468 – traduction libre).

¹⁰ « Perceptions come from one's belief system, the two concepts are so closely related that it is difficult to consider perceptions and beliefs separately. » (Wesely, 2012, p. 468 – traduction libre).

Toutefois, Ellis (1986) justifie cette mauvaise conceptualisation en soulignant que

« Ce n'est pas facile de comparer et d'évaluer les résultats des recherches. Étant donné que chaque facteur n'est pas une seule unité sinon l'union de différents aspects, lesquels démontrent une gamme de comportements en soi. C'est pour ça que ce n'est pas étonnant de voir qu'à l'intérieur de ces recherches, les auteurs ont employé une grande variété de termes afin de décrire le phénomène. » (Ellis, 2008, p. 100)¹¹.

En conclusion, cette brève présentation de concepts nous a permis de mettre en lumière la difficulté de la conceptualisation à propos des attitudes, des croyances et des perceptions. Cependant, dans la littérature française, ces concepts se fusionnent comme dans un seul, les représentations.

En effet, représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet. Celui-ci peut être aussi bien une personne, une chose, un événement matériel, psychique ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie, etc., il peut être aussi bien réel qu'imaginaire ou mythique, mais il est toujours requis. (Jodelet, 2003, p. 54).

Tel que nous l'avons mentionné, nous emploierons le terme de « représentations » pour définir « un système de perceptions où les modèles, les croyances, les normes et les valeurs d'un groupe social sont en interaction constante [...] les représentations réfèrent aux croyances, aux intentions et aux préférences, spécifiques à l'individu » (Zarate, 2004, p. 56).

Nous clarifions ce concept puisque dans la revue de littérature dont la plupart est publiée en anglais, plusieurs auteurs se servent soit des « croyances » ou soit des

¹¹ « It is not easy to compare and evaluate the results of their investigations. Each factor is not a unitary construct but a complex of features which are manifest in a range of overlapping behaviours. It is, therefore, not surprising to find that a host of terms have been employed to describe the phenomena. » (Ellis, 1986, p. 100 – traduction libre).

« perceptions ». Toutefois, lors de la présentation des études, nous gardons le concept utilisé par l'auteur.

2.3.1 Les études sur les perceptions

La recherche a démontré à quel point les différences individuelles sont importantes et pertinentes pour l'apprentissage d'une L2. Cependant, il y a eu des chercheurs qui ont décidé d'aborder la recherche plutôt d'une manière descriptive. Nous précisons que lorsque nous présentons les études, nous convertissons le concept employé par la recherche.

Les études sur les perceptions sur l'apprentissage d'une L2

Les études de Schulz (2001), Jean et Simard (2011) se sont penchées sur les perceptions autant des enseignants que des apprenants en lien avec l'enseignement grammatical et la rétroaction corrective.

Schulz (2001) a employé un questionnaire à l'échelle Likert (échelle à 5 points). Les deux questionnaires (apprenants et enseignants) administrés en Colombie ont été conçus en espagnol et ceux administrés aux États-Unis ont été rédigés en anglais.

Mais qu'est-ce que sont les perceptions? Parmi ces deux études, aucune n'a défini la notion de perception. Cependant, nous réalisons dans le tableau suivant un résumé à propos de différents domaines qui ont été l'objet d'étude.

En général, l'étude de Schulz permet de montrer la confusion et le flou qui entoure les concepts de perception et d'attitude.

À titre d'exemple, voici deux instruments de recherche et quelques items de ceux-ci.

Schulz (2001)	Jean et Simard (2011)
<p>-Perceptions toward the role of grammar</p> <p>Item 1. The formal study of grammar is essential to eventual mastery of a foreign language.</p> <p>-Perceptions toward the role of error correction</p> <p>Item 8. I dislike it when I am corrected in class.</p>	<p>-Les perceptions</p> <p>Item 2. How much do you like learning grammar in French/English (understanding rules, finding explanations, doing grammar exercises orally or in writing)?</p>

Notons que l'étude de Schulz dit avoir collecté des données à propos des perceptions envers le rôle de la grammaire et envers le rôle de la correction grammaticale. Cependant, les exemples présentés ci-dessus montrent une contradiction entre l'objectif de l'instrument et la validité du contenu (ce qu'il prétend mesurer). Le premier exemple demande si « l'étude formelle de la grammaire est essentielle à la maîtrise éventuelle d'une langue étrangère »¹² : cet item n'est pas nécessairement un élément qui permettra de connaître la perception, ce paramètre interroge plutôt une croyance. L'autre exemple, « je n'aime pas quand je suis corrigé(e) en classe »¹³ mesure une perception telle que l'instrument l'énonce.

¹² « The formal study of grammar is essential to eventual mastery of foreign language. » (Schulz, 2001, p. 257 - traduction libre).

¹³ « I dislike it when I am corrected in class. » (Schulz, 2001, p. 258 - traduction libre).

Malgré que Jean et Simard (2011) aient reproduit l'étude de Schulz (2001) quelques années plus tard, elles ont employé leur propre outil, un questionnaire qui enquête à propos des perceptions des apprenants.

Le questionnaire de Jean et Simard (2011) était composé de quatre parties. La première partie questionnait sur des informations générales du participant. La deuxième partie était composée de 14 items à l'échelle Likert, lesquels interrogeaient sur la grammaire, la rétraction corrective et les pratiques d'enseignement grammatical. La troisième partie portait sur la réceptivité de différents types d'enseignement grammatical. Finalement, la quatrième partie était composée de trois questions ouvertes à propos de la grammaire. Dans ce cas, l'instrument est en accord avec l'objectif de recherche.

2.3.2 L'étude sur les attitudes sur l'apprentissage d'une L2

L'étude de Cochran et al. (2010) a exploré le lien entre les attitudes et la réussite de l'apprentissage d'une L2. Leur objectif de recherche était d'explorer la relation entre les attributions, les attitudes, les aptitudes et la réussite des apprenants inscrits à des cours de langues étrangères.

Les chercheurs investiguaient alors les attributions de réussite, les attitudes et les aptitudes pour l'apprentissage de la langue maternelle et la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère. Afin d'atteindre leurs objectifs d'investigation, ils ont employé deux instruments.

Cochran et al. (2010) ont opérationnalisé l'aptitude en langues étrangères à travers les scores des étudiants du test Modern Language Aptitude Test (MLAT). Également, ils ont opérationnalisé l'aptitude en langue maternelle à travers les scores des étudiants du test Nelson Denny Reading Test (NDRT). Ce test (NDRT) est conçu pour les étudiants du lycée et collège. Celui-ci comprend des mesures de vocabulaire, compréhension, et taux de lecture.

Quant aux attributions, ils ont utilisé une version abrégée du test College Academic Attribution Scale (CAAS). Le test CAAS abrégé contient 10 résultats académiques positifs (par exemple, « I make a high grade on a test. ») concernant à une variété de tâches pour les apprenants (par exemple, un test de rédaction, un test à choix multiples). Les participants évaluent avec quelle fréquence chaque explication s'applique à un résultat particulier pour eux (sur une échelle de 15 à 35 souvent).

De plus, ils emploient une version modifiée de FLAPS (Sparks et al., 1993) lequel mesure huit attitudes envers l'apprentissage d'une LE. Le questionnaire comprend 9 items sur la facilité de l'apprentissage du vocabulaire d'une LE, l'orthographe, la grammaire, le langage conversationnel, l'écriture, la traduction, l'écoute, la lecture et les difficultés par rapport à d'autres matières. Ainsi, pour obtenir un score FLAPS, ils ont reformulé les éléments qui vont dans la même direction, avec des scores plus élevés indiquant une attitude plus négative envers la langue étrangère.

Finalement, concernant l'apprentissage d'une LE, ils ont opérationnalisé celui-ci à travers les notes des examens.

Ci-dessous, nous présentons les différents instruments de recherche à l'aide de quelques exemples.

Attributions:

10 positive academic outcomes of College Academic Attribution Scale (CAAS):

e.g. effort – I worked hard on the project.

Attitudes:

9 items of Foreign Language Attitudes and Perceptions Survey (FLAPS):

- | | |
|----------------------------|------------------------------------------|
| 1. Vocabulary | 6. Translating |
| 2. Spelling | 7. Listening |
| 3. Grammar | 8. Reading |
| 4. Conversational language | 9. Difficulty relative to other subjects |
| 5. Writing | |

Dans cette brève présentation des instruments, nous pouvons noter que deux éléments ont été testés : les attributions et les attitudes.

Nous rappelons que le concept d'attributions d'après Ellis est « les explications des apprenants à propos de leur apprentissage d'une L2 » (Ellis, 2008, p. 684). Dans le même ordre d'idées, Weiner (2010, p. 392) explique que « les attributions sont des raisons subjectives et des explications données par les gens à propos de pourquoi leur échec ou la réussite dans une activité déterminée».

L'instrument qui mesure les attributions (les perceptions) n'est donc pas directement en lien avec l'objectif de recherche. Par contre, le deuxième instrument FLAPS est en concordance avec l'objectif de recherche qui est l'attitude.

2.3.3 Les croyances

Parmi les études rapportées ici et qui s'intéressent en particulier aux croyances, la première est l'étude de Wenden (1986), le deuxième est celle d'Horwitz (1988) et le troisième est l'étude de Tanaka et Ellis (2003). Voici ci-dessous les différents critères dont les instruments de recherche ont tenu compte.

Wenden (1986)	Horwitz (1988)
<p>Trois catégories sur les croyances en général :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Use of the language 2. Beliefs relating about the language 3. The importance of personal factors 	<p>Cinq domaines de croyances :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. The difficulty of language learning 2. Aptitude for language learning 3. The nature of language learning 4. Learning and communication strategies 5. Motivation and expectations

L'étude de Wenden a identifié trois catégories tandis que Horwitz a trouvé cinq domaines à propos de croyances. Malgré la classification distincte de celles-ci, les deux classements correspondent entre eux. Par exemple, pour Wenden la catégorie de

l'importance de facteurs personnels concorde avec le domaine de *motivation et expectatives* d'Horwitz dans la mesure où *la motivation et les attentes* font partie de *facteurs personnels*. Par exemple, Horwitz demande dans l'item « 27) *If I learn to speak this language very well, it will help me get a good job* » tandis que Wenden questionne « *my husband is studying. I should too* ». Il est clair que les deux items interrogent à propos d'une croyance et d'une attitude en même temps.

D'ailleurs, il est important de mettre en relief le fait que les recherches d'Horwitz (1988) et Wenden (1986) sont des précurseurs dans le domaine de la recherche à propos de croyances et l'apprentissage d'une L2. Malgré l'utilisation de deux instruments de recherche différents, ces études ont identifié un ensemble similaire de croyances des apprenants. Par exemple, les études d'Horwitz et Wenden ont montré le besoin d'étudier la grammaire de la part des apprenants. Un résultat également rapporté plus tard par Schulz (2001).

En effet, les items de deux études permettent de soulever l'idée de la définition de Brown (1986) où l'attitude est définie à l'aide du concept de croyances.

Finalement, Tanaka et Ellis (2003) se sont intéressés plutôt aux changements des croyances sur l'apprentissage d'une L2 suite à un programme d'immersion ainsi que sur la compétence en anglais. Ils ont employé leur propre questionnaire de 27 items à l'échelle Likert.

Voici les trois dimensions de croyances identifiées dans l'étude de Tanaka et Ellis (2003).

Three dimensions of beliefs:

1. Beliefs about self (i.e., self-efficacy, confidence)
2. Beliefs about analytic learning
3. Beliefs about experiential learning

Cet instrument aborde trois différentes dimensions de croyances sur l'apprentissage d'une L2. Il est donc évident que cet outil est en accord avec l'objectif de la recherche.

2.3.4 Les études en lien avec la réussite de l'apprentissage

Les études de Graham (2004) et Bernaus et Gardner (2008) s'intéressaient soit à la perception ou soit aux stratégies en lien avec la réussite de l'apprentissage d'une L2.

Graham investiguait à propos des attributions (les stratégies d'apprentissage, l'effort, etc.) pour l'atteinte de la réussite de l'apprentissage d'une L2. L'objectif de recherche était savoir comment les étudiants dans la tranche d'âge de 16 à 19 ans perçoivent la langue l'apprentissage et l'influence qu'il peut ont sur leur motivation pour persister dans la langue cible.

La chercheuse a fait répondre les apprenants à des questionnaires qui employaient des échelles ordinales. Malgré leurs différents objectifs et leurs instruments, la chercheuse a conclu que l'attitude serait une composante déterminante dans l'apprentissage d'une L2, mais qu'est-ce que c'est l'attitude? Comment ont-ils réussi à mesurer cette variable?

À titre d'exemple, quelques items du questionnaire de recherche de Graham (2004, p.190) sont présentés dans l'encadré suivant.

Parmi les exemples tirés de l'instrument de Graham, nous apercevons que le premier exemple « how well are you doing in French? » mesure surtout une attribution. D'après Ellis, ce terme fait référence aux « explications des apprenants à propos de leur apprentissage d'une L2 » (Ellis, 2008, p. 684). Autrement dit, une attribution serait la perception de l'apprenant. De plus, les items 2a) et 2b) évoquent surtout des croyances de la part des apprenants. Tout comme le premier exemple, le reste des exemples évaluent soit la perception ou les croyances, mais jamais l'attitude. Il est donc évident

qu'il n'existe pas une cohérence entre ce qui est envisagé par la recherche et l'instrument.

Graham (2004)
<p>1. How well are you doing in French?</p> <p>2. a) When I do well in French, it's usually because...</p> <p style="padding-left: 40px;">b) When I don't do so well in French, it's usually because...</p> <p>5. Now think about areas in French in which you have not done so well (e.g. listening, speaking, reading, writing, grammar, etc.).</p> <p>6. Why have you been less successful in this area, do you think?</p>

Encore une fois, notons que ces études font preuve de la même contradiction que l'étude de Schulz. C'est-à-dire, l'instrument employé par les chercheurs investigate un élément différent à celui de l'objectif de la recherche. Cependant, il est possible que les chercheurs considèrent ces définitions comme des synonymes tout comme Brown (dans Ellis, 1986).

Par ailleurs, l'étude de Bernaus et Gardner (2008) s'est intéressée à l'utilisation des stratégies de la part des enseignants, aux perceptions des stratégies utilisées et aux effets de la perception de stratégies sur les apprenants. Les enseignants tout comme les apprenants ont évalué la fréquence d'utilisation de 26 stratégies dans leurs cours. De plus, les élèves ont été testés sur leurs attitudes, leur motivation et leur anxiété linguistique à l'aide du test mini-Attitude Motivation Test Battery (AMTB ; Gardner et MacIntyre, 1993) et ont réalisé des tests objectifs de réussite en anglais.

Voici les différents critères d'un des instruments de recherche de Bernaus et Gardner (2008).

- 1) Attitudes toward the Target Language Group,
 - 2) Interest in Foreign Languages,
 - 3) Intregative Orientation:
 - *Attitudes toward the Learning Situation:*
 - a) English Teacher Evaluation:
 - Motivation:
 - a) Motivational intensity
 - b) Desire to Learn English
 - c) Attitudes toward Learning English
- E.g. 9. My attitude toward my English course is:*

Tel que nous le montrons ci-dessus, cette recherche utilise un instrument qui mesure plusieurs domaines, notamment l'attitude, la motivation et le désir d'apprendre.

Si nous notons l'exemple 9, nous pouvons comprendre que celui-ci aborde une perception. Nous rappelons que l'objectif de la recherche est d'investiguer la perception qu'ont les enseignants et les étudiants de l'utilisation des stratégies et les effets de ces stratégies. Notons que pour cette recherche, il existe un accord entre l'objectif de recherche et l'instrument employé.

2.3.5 L'étude sur les représentations

Amireault et Lussier (2008) examinaient les représentations culturelles, les expériences d'apprentissage du français et la motivation chez les nouveaux arrivants. L'objectif général de la recherche était d'étudier l'intégration des nouveaux arrivants en lien avec les Québécois et la langue française selon deux questions de recherche :

1. Quelles sont les représentations culturelles des Québécois francophones et de la langue française exprimées par les immigrants adultes? Amireault et Lussier (2008, p.20).
2. Quelles sont les expériences d'apprentissage du français que les immigrants adultes recherchent (contacts linguistiques, culturels et

sociaux) ainsi que leurs motivations à apprendre le français? Amireault et Lussier (2008, p.30).

Afin d'atteindre leur objectif, les chercheuses ont administré un questionnaire écrit et une entrevue individuelle. Les entrevues semi-dirigées se sont déroulées seulement avec certains participants, ceux qui se sont portés volontaires.

Notons que dans cette recherche, l'objectif de recherche est en accord avec l'instrument de recherche.

En définitive, les études présentées auparavant font ressortir un manque de précision dans la définition des concepts de perception, d'attitudes et de croyances des apprenants. Cependant, toutes les études soulignent l'importance de chacune et son rôle dans l'apprentissage d'une L2.

Tel que nous l'avons mentionné à différentes reprises, certaines études n'ont pas défini les concepts clés de leur recherche. Également, nous remarquons que parmi les recherches de Schulz (2001), Graham (2004) et Cochran et al. (2010), il y a une contradiction entre l'objectif de l'étude et la cohérence interne de l'instrument de recherche.

De plus, tel que nous l'avons mentionné dans la problématique, certaines études ont visé un objectif de recherche en utilisant un terme qui ne correspond pas aux concepts qu'ils emploient pour leur discussion des résultats.

Les chercheurs se sont alors servis d'autres concepts comme les attitudes pour pouvoir interpréter les données. Cette remarque a également été soulevée par Wesely (2012), qui souligne que dans la plupart des études, la différenciation entre ces notions est floue tout comme la conceptualisation de celles-ci.

De plus, elle a critiqué le fait que la recherche ait négligé la création d'une distinction formelle entre les perceptions, les attitudes et les croyances. À l'intérieur de sa

recension des écrits, Wesely (2012) a regroupé les concepts de la manière suivante sans les définir: les perceptions des apprenants, les attitudes des apprenants et les croyances des apprenants.

Learner perceptions:

- a) about themselves
- b) how students understand and make sense of themselves and their own learning.

Learning attitudes:

- a) toward the learning situation
- b) toward the target community

Learner beliefs:

- a) about themselves
- b) about learning situation

Wesely (2012, p. 99, 100)

Notons que certaines caractéristiques sont associées à différents concepts. Il est possible que ces caractéristiques provoquent cette distinction imprécise et interchangeable des concepts. Par exemple, les perceptions ont été parmi les objectifs de la recherche de Schulz (2001), Graham (2004), Bernaus et Gardner (2008) sans qu'elles soient définies. Tout comme les perceptions, le concept d'attitude n'a pas été défini dans l'étude de Cochran et al. (2010).

Il est important de mentionner qu'il y a deux recherches, celles de Graham (2004) et Bernaus et Gardner (2008), qui ont employé le concept « d'attitude » sans que ceci soit parmi leurs objectifs de recherche. C'est-à-dire que le concept d'attitude leur a permis d'expliquer leurs résultats.

En effet, Baker (1988, dans Ellis, 1994) affirme que les attitudes sont cognitives et affectives; il précise que celles-ci prédisposeraient à agir d'une certaine façon de sorte qu'elles sont donc apprises et persistantes. Tout comme Baker (1988), Brown (2000) les définit comme cognitives et affectives, cependant il affirme qu'elles sont déclenchées par les stéréotypes et l'exposition aux attitudes des autres.

Quant aux croyances, d'une part, Hosenfeld (1978, dans Ellis et Shintani, 2014) les définit comme des « mini-théories » sur l'apprentissage d'une L2, que celles-ci soient expérientielles ou analytiques. D'autre part, Tanaka et Ellis (2003) identifient trois différentes dimensions de croyances envers soi-même, l'apprentissage analytique et l'apprentissage expérientiel.

En effet, nous avons noté au cours de l'analyse des instruments de recherche qu'il existe une contradiction puisque les items ne mesurent pas ce que la recherche examine. En réalisant cette opérationnalisation du concept représentations, nous mettons en relief que les perceptions proviennent d'un système de croyances, notons également que les perceptions et les croyances seraient intrinsèquement liées (Wesely, 2012).

2.4 Les facteurs qui influencent la réussite de l'apprentissage d'une L2

Tout apprenant compte sur ses propres capacités pour apprendre une L2. Cependant, il y a des facteurs sociaux et psychologiques qui pourraient impacter l'apprentissage d'une L2, et plus spécifiquement le progrès.

Les facteurs sociaux sont tous ceux qui se trouvent dans l'entourage immédiat de l'apprenant, comme la classe socio-économique de l'apprenant et son origine ethnique. Pour Ellis (1994), ces éléments ont un impact majeur sur la compétence en L2 sans que ceux-ci n'interviennent directement sur l'apprentissage d'une L2. Ainsi, les facteurs sociaux déterminent les opportunités d'apprentissage de chaque apprenant (l'input

auquel ils sont exposés) et façonnent ses attitudes, qui à leur tour influencent les résultats de l'apprentissage.

Les facteurs psychologiques comme les perceptions, les attitudes et les croyances influenceraient directement l'apprentissage d'une L2. D'après la revue de littérature réalisée dans le cadre de notre recherche, celle-ci nous permet de souligner quant aux perceptions qu'il n'existe pas un ensemble de stratégies effectives, au contraire c'est l'utilisation perçue qui aurait un effet sur la motivation et sur la réussite de l'apprentissage (Bernaus et Gardner, 2008). En effet, la motivation de l'apprenant joue un rôle important dans la mesure où celle-ci est responsable de déclencher une attitude positive envers l'apprentissage d'une L2.

Dans le même ordre d'idées, l'attitude avec deux autres facteurs, compterait pour 20% de la réussite de l'apprentissage (Cochran et al., 2010).

Finalement, les croyances envers l'apprentissage d'une L2 seraient modifiables. Également, celles-ci seraient responsables d'une meilleure performance en L2. Selon Tanaka et Ellis (2003), les croyances des apprenants ainsi que des facteurs tels que l'aptitude de la langue et la motivation seraient considérés comme des éléments clés qui contribuent aux différences de chaque apprenant pour l'apprentissage d'une L2. Ces facteurs seraient donc déterminants au moins pour la réussite de l'apprentissage.

De plus, il faut souligner que parmi ces facteurs psychologiques, il existe certains éléments qui sont regroupés sous le nom de *différences individuelles* (présentées dans la section 2.6). Selon Dörnyei (2009), les différences individuelles sont conçues comme des attributs qui distinguent une personne. Les différences individuelles différencient donc une personne comme quelqu'un de différent et un être humain unique. Il est évident que les gens se différencient dans différents traits. Cependant,

« la recherche s'est penchée seulement sur les caractéristiques personnelles qui durent » (Dörnyei, 2005 dans Dörnyei, 2009, p. 231)¹⁴.

2.5 Les différences individuelles

Les différences individuelles vont au-delà de simples divergences parmi les apprenants. Tel que nous l'avons mentionné, il y a les facteurs sociaux et psychologiques qui influenceraient la réussite de l'apprentissage. De plus, quelques facteurs participeraient dans la formation de certaines différences individuelles.

Par exemple, parmi les facteurs sociaux, nous retrouvons: l'âge, le sexe, la classe sociale ou l'identité ethnique. Ceux-ci sont importants puisqu'ils contribuent à modeler les attitudes des apprenants qui, à leur tour, influencent la réussite de l'apprentissage.

Par exemple, il est possible que la classe socio-économique de l'apprenant et son origine ethnique déterminent la nature de l'input auquel l'apprenant est exposé (Ellis, 1994).

Contrairement aux facteurs sociaux où l'influence serait indirecte, les facteurs psychologiques entraîneraient les différences individuelles, lesquelles peuvent avoir un impact direct sur l'apprentissage d'une L2, plus précisément face à la réussite de l'apprentissage d'une L2 comme l'explique la méta-analyse d'Ellis et Shintani (2014).

¹⁴ « ID research has traditionally focused only on those enduring, that is assumed to apply to everybody by degree. » (Dörnyei, 2005 dans Dörnyei 2009, p. 231 – traduction libre).

Le tableau 2.2 présente ces facteurs psychologiques.

Tableau 2.2 « Les facteurs psychologiques résultant des différences individuelles dans l'apprentissage d'une langue » selon Ellis et Shintani, (2014, p. 286-287) (voir Annexe 1).

Définition	
<i>L'intelligence</i>	<i>En général, l'intelligence « est une sorte d'aptitude qui ne se limite pas à la performance, mais qui est transférable à d'autres sortes de performance. » (Dörnyei, 2005 :32). Selon ce point de vue, l'intelligence constitue un simple facteur, cependant, une théorie alternative postule des intelligences multiples.</i>
<i>L'aptitude linguistique</i>	<i>L'aptitude linguistique est une habileté spéciale pour l'apprentissage d'une L2. Celle-ci peut être séparée de l'aptitude en général, laquelle permet la maîtrise des habiletés académiques (i.e. l'intelligence). L'aptitude langagière a été théorisée impliquant un certain nombre de capacités distinctes – l'habileté de codage phonémique, la sensibilité grammaticale, l'habileté d'apprentissage d'une langue inductive et le rôle de l'habileté d'apprentissage (Carroll, 1965).</i>
<i>La mémoire de travail</i>	<i>La mémoire de travail est un concept utilisé dans le domaine psychologique. Celui-ci fait référence aux fonctions mentales responsables de la conservation et la manipulation de l'information temporelle. Le modèle populaire de la mémoire du travail (Baddeley, 2003) distingue quatre sous composantes : 1) l'exécution centrale de contrôles d'attention, 2) le visio-spatial qui stocke et répète l'information visuelle, 3) la boucle phonologique qui stocke et répète l'information orale, 4) le tampon épisodique qui combine des informations provenant de différentes sources. La mémoire de travail est maintenant considérée comme un élément important de l'aptitude linguistique.</i>
<i>La personnalité</i>	<i>En général, la personnalité peut être conçue comme une composante d'une série de traits comme l'extraversion/ introversion et le neuroticisme/la stabilité. La formation de différentes caractéristiques personnelles comme l'estime de soi, la tolérance à l'ambiguïté et la prise de risques ont été réclamées d'être significatifs dans l'apprentissage d'une L2 (Long et Larsen-Freeman, 1991).</i>

<i>Le style d'apprentissage</i>	<p><i>Le style d'apprentissage fait référence aux différentes manières employées par les apprenants lors de la résolution de problèmes. Ceci reflète « la totalité du fonctionnement psychologique » (Willing, 1987) qui inclut ses préférences affectives et cognitives. Une variété de styles d'apprentissage ont été considérés comme pertinents/relevants quant à l'apprentissage d'une langue (c.-à-d. les préférences sensorielles, inductif vs déductif, synthétique vs analytique).</i></p>
<i>La motivation</i>	<p><i>La motivation est une construction complexe qui inclut les raisons et les objectifs des apprenants pour apprendre une L2, l'effort qu'ils mettent pour apprendre et les attributs qu'ils se forment comme résultat de ses tentatives pour apprendre. Plusieurs théories ont été proposées à propos du rôle de la motivation dans une L2. Dans une de ces théories sur la motivation, Gardner et Lambert (1972) distinguent « la motivation instrumentale et intégrative ». Une autre distinction clé a été faite entre la motivation intrinsèque et extrinsèque. Récemment, Dörnyei (2005) a proposé la théorie qui concerne la motivation et le rôle de la perception des apprenants de la L2 dans leur identité personnelle.</i></p>
<i>L'anxiété langagière</i>	<p><i>Il y a différents types d'anxiété qui ont été identifiés : 1) le trait d'anxiété (une caractéristique de la personnalité de l'apprenant), 2) l'état d'anxiété (l'appréhension qui est vécue dans un moment particulier en réponse à une situation), 3) une situation spécifique d'anxiété (l'anxiété éveillée par un type de situation spécifique). L'anxiété causée par la langue est considérée comme un type spécifique de situation d'anxiété. Celle-ci peut être facilitante (c.-à-d. celle-ci a un effet positif sur l'acquisition d'une L2), mais en général elle est perçue comme débilatante (c.-à-d. celle-ci a un effet négatif). Communiquer oralement devant le reste de la classe est une cause majeure de l'anxiété de la langue.</i></p>
<i>Les croyances des apprenants</i>	<p><i>Les apprenants forment de « mini-théories » sur l'apprentissage d'une L2 (Hosenfeld, 1978) qui consistent de croyances qu'ils tiennent sur la langue et l'apprentissage d'une langue. Les croyances peuvent être classifiées si elles reflètent une approche d'apprentissage expérientielle ou analytique. Les apprenants ont aussi des croyances sur leur propre auto-efficacité en tant qu'apprenants d'une langue.</i></p> <p><i>Les stratégies d'apprentissage sont les techniques ou les procédures utilisées de manière consciente par les apprenants d'une L2. Une distinction peut être faite entre les « stratégies d'apprentissage d'une</i></p>

<i>Les stratégies d'apprentissage</i>	<i>langue» visant à acquérir ou à automatiser les connaissances en L2 et les « stratégies d'apprentissage par compétence » visant à l'amélioration de l'efficacité à la production orale, compréhension orale, compréhension écrite et production écrite. Différents types de stratégies d'apprentissage ont été identifiées. Par exemple, O'Malley et Chamot (1990) ont distingué les stratégies cognitives (c.-à-d. l'inférence de la signification d'un mot), les stratégies métacognitives (c.-à-d. la sélection de l'attention parmi plusieurs aspects à un aspect spécifique de la L2) et les stratégies sociales/affectives (c.-à-d. demander à quelqu'un de répéter ou de paraphraser ce qu'il a dit).</i>
<i>La volonté de communiquer</i>	<i>La volonté de communiquer peut être définie comme « l'intention d'initier la communication, avoir une opportunité » selon MacIntyre et al. (2001 :369). Elle est considérée comme une variable finale qui est déterminée par d'autres facteurs, l'antécédent immédiat du comportement de communication.</i>

¹⁵ Ellis et Shintani (2014, p. 287 – 288)

En résumé, tous ces facteurs psychologiques participent à l'apprentissage d'une L2 et jouent un rôle à l'intérieur du processus d'enseignement – apprentissage. Cependant, Ellis (1994), Ellis et Shintani (2014) et Lightbown et Spada (2013) énoncent que certains facteurs psychologiques seraient davantage en relation directe avec la réussite de l'apprentissage en L2.

Par exemple, Ellis et Shintani (2014) soulignent que l'aptitude linguistique et la motivation seraient deux éléments fortement liés à la réussite de l'apprentissage. Néanmoins, chaque élément fonctionne de manière indépendante, c'est-à-dire qu'un apprenant très motivé par la langue n'aurait pas nécessairement une forte aptitude linguistique et vice-versa. Ce sont surtout les apprenants qui présentent une aptitude linguistique et qui sont motivés qui réussiront le mieux.

¹⁵ Traduction libre

De plus, rappelons-nous que la motivation déclencherait également une attitude positive envers l'apprentissage d'une L2 chez l'apprenant. C'est de cette manière que la motivation aura un impact direct sur la réussite de l'apprentissage (Graham, 2004).

Tel que nous l'avons mentionné, Ellis et Shintani ont énoncé que les croyances de l'apprenant seraient aussi un facteur clé qui collabore aux différences individuelles en L2. Les croyances prédisposeraient les apprenants à leur manière d'apprendre étant donné que celles-ci sont considérées comme des « mini théories » sur l'apprentissage d'une L2 selon Hosenfeld, (1978 dans Ellis et Shintani, 2014, p. 288). C'est-à-dire que celles-ci sont formées par les mêmes apprenants en fonction de leur parcours en tant qu'étudiants.

De plus, Ellis (1994) affirme que les croyances des apprenants influenceraient le comportement des apprenants en particulier, leur choix de stratégies d'apprentissage, leurs états affectifs comme la confiance et l'anxiété, et, en conséquence leurs résultats linguistiques et non linguistiques.

Par exemple, le fait qu'un élève considère que l'apprentissage d'une L2 dépend uniquement des listes de mots est la preuve que l'apprenant dispose des croyances à propos de la meilleure manière d'apprendre d'une L2. Il est probable qu'au fil de temps cette croyance devienne une stratégie d'apprentissage efficace pour l'apprenant.

D'ailleurs, les croyances peuvent être distinguées entre celles qui sont expérientielles ou analytiques. D'une part, les croyances expérientielles reflètent les expériences des apprenants dans la salle de classe. D'autre part, les croyances analytiques sont surtout les réflexions de l'apprenant à propos de la meilleure manière d'apprendre une L2 (Tanaka et Ellis, 2003).

Cependant, Ellis (1994) identifiait, quelques années auparavant, les attitudes des apprenants comme un groupe de variables auquel il faudrait donner plus d'importance. Il définissait l'attitude en employant différentes manifestations où cette notion peut être perçue. Par exemple, celle-ci pourrait se manifester envers la langue cible, les locuteurs

d'une autre communauté linguistique, la culture de la langue cible, la valeur sociale de l'apprentissage d'une L2, les usages de la langue cible ou eux-mêmes en tant que membres de leur propre culture.

D'après Ellis, les attitudes pourraient aussi prédisposer les apprenants à faire ou non des efforts pour apprendre une L2. Par exemple, un apprenant peut être motivé à apprendre la L2 grâce à son désir de s'assimiler vers la culture majoritaire. Cependant, il est aussi possible que cet apprenant désire maintenir sa L1 comme un signal d'affirmation de son identité. Dans ce cas, notons que les attitudes pourraient éventuellement devenir contradictoires et déclencher un sentiment de confusion chez l'apprenant.

Également, cet exemple soulève dans quelle mesure les facteurs sociaux (l'assimilation, l'affirmation de l'identité) provoqueraient une prédisposition cognitive ou des attitudes (positives ou négatives) envers la L2. Évidemment, cette prédétermination influencerait les facteurs psychologiques et impacterait la réussite de l'apprentissage en L2.

Schulz (2001) et, Jean et Simard (2011) soutiennent que les perceptions sont des facteurs qui permettraient de connaître les prédispositions cognitives des apprenants sur leur apprentissage d'une L2.

De plus, les perceptions permettraient également de rendre compte des attentes et de leur accomplissement, grâce au contrat didactique (Jean et Simard, 2011). En effet, il existe deux dimensions différentes dans la salle de classe où les perceptions pourraient être perçues. La première dimension est en relation avec le contexte d'instruction qui à son tour comprend l'influence de l'enseignant envers les apprenants, le programme, les tâches d'apprentissage et la méthode d'enseignement.

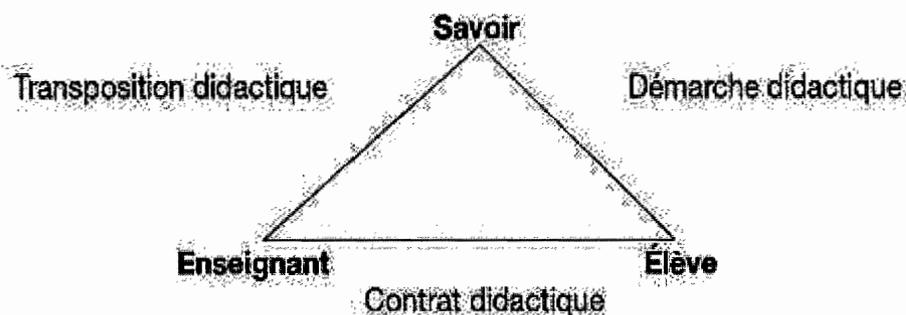
La deuxième dimension est plutôt le contexte social en relation avec la salle de classe, c'est-à-dire, les expériences personnelles et la formation de l'identité (Dörnyei, 2009).

Il est clair que la recherche scientifique est de plus en plus consciente des différentes habiletés et prédispositions que possède l'apprenant (Ellis et Shintani, 2014). Cependant, ces différences individuelles ne peuvent pas être identifiées sans tenir en compte les facteurs temporeux et les contextes situationnels (submersion, immersion, etc.) (Dörnyei, 2009). Il est donc primordial que la didactique des langues comprenne l'impact de facteurs individuels de l'apprenant sur la réaction et l'exécution de tâches spécifiques.

2.6 Les représentations dans le triangle didactique

Tel que nous avons vu antérieurement, des recherches ont montré que les facteurs psychologiques pouvaient influencer l'apprentissage d'une L2. Il est donc nécessaire de s'attarder à connaître le rôle de ces facteurs en didactique des langues. Pour mieux cerner ce rôle, nous nous servirons du triangle didactique qui rend compte des acteurs dans une situation d'enseignement - apprentissage, de relations entre les acteurs, etc.

Le triangle didactique proposé par Chevallard (1985/1991 dans Thouin, 2014, p. 20) met en évidence les acteurs de la didactique : le savoir, l'élève et l'enseignant. Ils sont représentés par les trois sommets du triangle qui interagissent entre eux pour former des combinaisons telles que la relation entre l'enseignant et le savoir; la relation entre l'enseignant et l'élève ; et la relation entre l'élève et le savoir, lesquelles permettront de guider l'intervention didactique. Également, le triangle didactique montre les conditions nécessaires à l'enseignement, représentées par les côtés du triangle: la transposition didactique, la démarche didactique et le contrat didactique.



Tiré de Thouin (2014, p. 20)

Chaque relation entre les acteurs du triangle didactique est accompagnée d'une situation ou d'un élément propre à l'enseignement. Jean et Simard (2011) précisent que l'apprentissage serait donc le résultat de l'interaction ou de l'influence réciproque des éléments du triangle didactique.

En effet, les représentations se positionneraient entre l'élève et le savoir, dans le triangle : c'est le côté de la démarche didactique puisque c'est à cet endroit où les apprenants développent des représentations à partir de leurs expériences passées en tant qu'apprenants d'une langue, lesquels pourraient les influencer (Horwitz, 1988).

Sous cet angle, les différences individuelles affecteraient directement l'apprentissage d'une L2 et les différentes relations entre les trois acteurs du triangle didactique, mais où interviennent-elles dans ce triangle didactique? À l'intérieur du triangle didactique, nous retrouvons le contrat didactique qui permet de connaître si les conditions implicites et les attentes des deux parties sont respectées par la situation d'enseignement et ses acteurs, c'est-à-dire ce que l'apprenant attend de l'enseignant et vice-versa.

Ce constat suggère donc que l'apprentissage d'une L2 n'est pas un processus stable : « La langue n'est pas seulement constituée de formes, de comportements et de règles, celle-ci est intrinsèquement liée à l'aspect subjectif et objectif social du monde, car elle

porte également les attitudes, les habitudes et les caractéristiques de ses locuteurs »¹⁶ (Byram, 2004, p. 53).

C'est donc dire que l'apprenant n'est pas un récipient vide (Thouin, 2014), il est comme tout autre être humain qui amène avec lui sa personnalité dans la salle de classe. Des recherches ont également montré que d'autres facteurs, au-delà de la personnalité, peuvent influencer l'interaction avec les enseignants (Tudor, 2001:14 dans Hall, 2011, p.123) et la réussite de l'apprentissage d'une L2.

En définitive, l'apprentissage d'une L2 n'est pas un processus systématique d'acquisition des connaissances purement linguistiques, car la recherche existante comme les travaux de Graham, 2004; Wenden, 1986; Horwitz, 1987; Bernaus et Gardner, 2008; Cochran et al., 2010 et Tanaka et Ellis, 2003 a démontré l'influence de différences individuelles.

En conséquence, notre hypothèse de recherche est que les représentations des nouveaux arrivants seront en lien avec la réussite de l'apprentissage d'une L2 dans le cadre de cours de francisation.

¹⁶ « Language does not consist only in forms, patterns and rules but is simultaneously bound up with the social, subjective and objective world, since it also carries the attitudes, habits and cultural characteristics of its speakers. » (Byram, 2004, p. 53 – traduction libre).

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Dans cette partie, nous expliquons la procédure mise en œuvre pour atteindre nos objectifs de recherche. Tout d'abord, nous décrivons le type de recherche réalisée. Ensuite, nous décrivons les participants ainsi que la démarche et les instruments pour collecter les données. Finalement, nous terminons cette partie par une description du traitement des données.

3.1 Le type de recherche

Premièrement, la recherche que nous avons réalisée s'inscrit dans le cadre d'une recherche descriptive, d'autant plus que le 1^{er} objectif est de décrire les représentations des nouveaux arrivants envers leur apprentissage du français. Le 2^{ième} objectif est d'examiner le lien entre les représentations et les progrès de la compétence en français. En effet, elle vise « [...] la formulation d'explications basées sur des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage. Plusieurs recherches portant sur les conceptions des élèves sont de cette nature [...] » (Thouin, 2014, p. 72).

Tel que nous l'avons vu, les recherches qui se sont intéressées soit aux attitudes, aux croyances ou aux perceptions en lien avec la réussite de l'apprentissage d'une L2 sont des recherches descriptives, par exemple: Amireault et Lussier, 2008; Graham, 2004 (évaluait les quatre compétences); Horwitz, 1987; Schulz, 2001 (évaluait la production écrite); Jean et Simard, 2011(évaluaient la production écrite); Wenden, 1986) qui ont

démontré que celles-ci interviendraient dans l'apprentissage d'une L2 tout comme dans la compréhension orale d'une langue (Hasan, 2000).

Afin d'atteindre un de nos objectifs de recherche : décrire les représentations des nouveaux arrivants envers l'apprentissage d'une L2 en contexte de francisation, nous avons questionné les nouveaux arrivants qui fréquentent ces cours. C'est à ce stade que notre recherche acquiert un caractère empirique, car elle utilise des données trouvées « dans le monde concret » (Gaudreau, 2011, p. 82).

Ellis (2004) suggère que toute recherche à propos des différences individuelles devrait être plutôt liée à une approche quantitative. À la lumière de ce constat, il est clair que notre recherche requiert une approche quantitative puisque nos objectifs de recherche sont en lien avec les différences individuelles. Nos objectifs abordent les représentations, celles-ci à leur tour font partie des différences individuelles, étant donné que ces facteurs psychologiques participent à l'apprentissage d'une L2 et jouent aussi un rôle à l'intérieur du processus d'enseignement – apprentissage

Nous rappelons que nos objectifs de recherche sont, d'une part, décrire les représentations des nouveaux arrivants envers leur apprentissage d'une L2; d'autre part, examiner des liens entre les représentations et les progrès de compétence en français. Nous chercherons à quantifier les représentations les plus saillantes à l'aide du questionnaire Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI) (discuté dans la section 3), lequel sera un de nos instruments de recherche.

D'après Ellis (2004) la méthode la plus favorable pour l'investigation de différences individuelles est l'enquête à l'aide par questionnaires formés d'items à échelles de Likert, celle-ci permet d'informer sur quelques aspects tels qu'évalués par les apprenants, il s'agit donc d'une auto-évaluation. En outre, le traitement que reçoivent les données recueillies est une caractéristique de cette approche: celles-ci sont généralement des données numériques ou des données qui peuvent être codées de façon

numérique, en conséquence ces données peuvent être analysées par des analyses statistiques descriptives (Thouin, 2014).

Tel que nous l'avons mentionné, nous utiliserons un questionnaire qui sera divisé en deux parties. La première partie questionnera donc sur des aspects sociodémographiques des participants comme le nom, l'âge, le sexe, la langue maternelle, les langues parlées à la maison, les langues parlées au travail, la durée de séjour au Québec, le niveau de scolarité. La pertinence de dédier cette partie du questionnaire repose sur le fait que la recherche descriptive utilise aussi une approche corrélacionnelle, laquelle permet de connaître l'influence que pourrait avoir un facteur sur un autre.

Dans la deuxième partie du questionnaire, nous utiliserons le questionnaire BALLI tiré d'Horwitz (1988) avec une échelle de Likert allant de 1 à 5, comme ci-dessous.

(1) Strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly				
1. It is easier for children than adults to learn a foreign language.				
Strongly disagree				Strongly agree
1	2	3	4	5
2. Some people have a special ability for learning languages.				
1	2	3	4	5
3. Some languages are easier to learn than others.				
1	2	3	4	5
4. English is: (1) a very difficult language				
	(1) a difficult language			
	(2) a language of medium difficulty			
	(3) an easy language			
	(4) a very easy language			
5. I believe that I will learn to speak English very well.				
1	2	3	4	5

(Tiré d'Horwitz, 1987, p. 127)

Toutefois, les instruments d'auto-évaluation contiennent un risque inhérent puisque « les participants rapportent ce qu'ils croient que le chercheur attend sans que ceci soit leurs vraies croyances, ce qui est connu sous le nom d'effet de « halo »¹⁷ (Lightbown et Spada, 2013, p. 114). Pour surmonter cette faiblesse de la recherche, l'étude doit garantir la confidentialité, l'anonymat et l'utilisation de mesures empiriquement valides (Mills et al., 2006). C'est pour ces raisons que nous avons rappelé en tout temps que la participation dans cette recherche était volontaire et que les réponses demeureraient anonymes.

Pour atténuer l'effet de « halo », Spolsky (2000) croit que la meilleure approche est l'utilisation de méthodes mixtes (quantitatives et qualitatives) comme les interviews, les journaux de bord et les narrations autobiographiques des apprenants. Cependant, une recherche mixte dépasserait l'envergure d'un mémoire de maîtrise.

Toutefois, la recherche dépend largement d'autres aspects, notamment la validité et la fiabilité des questionnaires et des tests utilisés. À travers le temps, il y a eu des efforts pour développer des questionnaires et actuellement, il existe un bon nombre d'instruments déjà établis. Néanmoins, les doutes à propos des instruments continuent à être commentés, surtout concernant leur validité. Une autre préoccupation de la part des chercheurs est le fait de pouvoir contrôler ou éliminer les biais de recherche en utilisant les questionnaires.

¹⁷ «Participants may also try to please the researcher by giving the answers or responses they think are expected. This is known as the halo effect » (Lightbown et Spada, 2013, p. 114 – traduction libre).

3.2 L'échantillon

Notre recherche s'est intéressée aux perceptions de nouveaux arrivants en tant qu'apprenants de français. Notre échantillon a été formé par des apprenants adultes issus de l'immigration inscrits aux cours de francisation.

Nous avons recruté des participants dans différents établissements de francisation dans la ville de Québec. Nous avons compté sur la participation de trois établissements de la région de la ville de Québec. Nous sommes allés deux fois par chaque session (une fois au début, une fois à la fin de la session) afin de grossir notre échantillon, pour finalement avoir 47 participants au total.

Centre de francisation no 1	Centre de francisation no 2	Centre de francisation no 3
Hiver 2017	Printemps 2017	Automne 2017
N= 30	N=7	N=10

Ces derniers (N=47) ont tous répondu au questionnaire BALLI, lequel a été administré au début de chaque session. Leurs réponses nous ont permis de décrire les représentations des nouveaux arrivants envers leur apprentissage du français, ce qui est l'objectif premier de notre recherche. Cependant, pour atteindre notre deuxième objectif de recherche, nous avons dû mesurer le progrès des participants réalisés pendant l'expérimentation. Certains participants n'ont pas complété l'expérimentation: seulement 37 répondants avaient des données complètes, c'est-à-dire que ces 37 participants avaient répondu au questionnaire BALLI et avaient passé le test DELF au début et à la fin de la session afin de mesurer leur progrès.

En général, notre échantillon était composé de 16 participants hommes et 31 participantes femmes. Cependant, nous avons décidé de tenir compte des 47 participants ayant répondu au questionnaire BALLI afin de grossir notre échantillon

pour les tests statistiques (t-test non paramétrique) en lien avec notre 1^{er} objectif de recherche : décrire les représentations des nouveaux arrivants envers leur apprentissage d'une L2.

Étant donné que nos participants sont des nouveaux arrivants, ils ont tous différentes langues maternelles. Toutefois, nous avons décidé de les distinguer selon l'origine, nous avons eu 23 participants avec une langue d'origine latine et 24 participants avec une langue d'origine non latine. En ce qui concerne l'âge de nos répondants, nous avons compté sur la participation de répondants de différentes tranches d'âge: moins de 20 ans (N=2), 20 à 29 ans (N=16), 30 à 39 ans (N=21), 40 à 49 ans (N=8). Les participants du niveau intermédiaire, c'est-à-dire, les niveaux 4, 5, 6, 7, 8 selon l'échelle québécoise des niveaux de compétence en français (voir Annexe 3).

3.3 Éthique de la recherche

Le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) était l'organisme responsable de nous procurer l'autorisation de solliciter les participants en francisation (voir Annexe 2). Suite à l'obtention de l'approbation éthique, nous avons contacté les institutions partenaires nécessaires afin d'obtenir leur autorisation, ce qui nous a permis d'accéder aux participants de notre projet de recherche (voir Annexe 4).

Centre de francisation no 1	Centre de francisation no 2	Centre de francisation no 3
Niveau 5 (N=6)	Niveaux 5, 6 (N=7)	Niveaux 6, 7 (N=10)
Niveau 6 (N=13)		
Niveaux 7, 8 (N=11)		

Nous présentons la distribution de niveaux de nos participants dans les différents établissements scolaires qui ont collaboré à notre recherche. Toutefois, nous soulignons que pour certaines classes, les niveaux se fusionnent en raison du manque d'inscriptions à ces niveaux, une réalité de plusieurs cours de francisation.

Nous avons été conscients en tout temps du fait qu'il faut informer tous les participants de l'objectif principal et des règles éthiques qui dirigent notre étude. À cet égard, les apprenants intéressés à participer à l'étude ont rempli et signé le formulaire de consentement et ainsi nous avons informé tous les apprenants de la possibilité de se retirer en tout temps de l'expérimentation (voir Annexe 5).

3.4 Les instruments de recherche

Notre étude empirique utilise deux instruments, lesquels nous permettront d'atteindre les objectifs de recherche ; chacun d'eux est décrit de manière plus détaillée ci-dessous. Dans la mesure où notre recherche s'intéresse aux représentations des nouveaux arrivants sur leur apprentissage du français, le type de données est à caractère très personnel, de sorte que la manière la plus pertinente d'obtenir cette information est la réalisation d'une enquête par questionnaire auprès des apprenants. Les questionnaires offrent en effet l'opportunité aux chercheurs de réunir l'information à laquelle les apprenants sont capables de répondre à propos d'eux-mêmes, telle que les croyances (Mackey et Gass, 2005). De plus, afin de maximiser la fiabilité des questionnaires, ils doivent être « simples, avec un format, sans ambiguïté, avec des questions qui ont une réponse, révisée par d'autres chercheurs, pilotés auprès de la population visée » (Mackey et Gass, 2005, p. 96).

Le questionnaire que nous avons administré est le BALLI. Celui-ci comprend une partie qui interroge les aspects sociodémographiques des participants. La première partie du questionnaire est formée par les items du BALLI suivie de la partie concernant

les aspects sociodémographiques. Le deuxième instrument de mesure administré est le test de compréhension orale DELF.

3.4.1 Le BALLI

L'existence de l'inventaire des croyances sur l'apprentissage d'une langue (BALLI) est un instrument créé par Horwitz (1988), une des pionnières dans le domaine des croyances des apprenants. Le BALLI (Beliefs about language learning inventory) est l'instrument de référence dans la recherche scientifique de croyances des apprenants dans l'acquisition des langues. Le BALLI est une référence dans le domaine, très souvent utilisé par d'autres chercheurs (Ellis, 2004; Ellis et Tanaka, 2003). De plus, ce questionnaire est disponible, nous avons donc décidé de l'utiliser.

Cet instrument compte 34 items à échelle de Likert, qui représentent les différentes catégories de croyances : la difficulté à apprendre une L2, l'aptitude pour apprendre une L2, la nature de l'apprentissage, les stratégies d'apprentissage, les stratégies de communication, les motivations et les attentes.

En effet, le BALLI nous a permis de décrire les représentations les plus saillantes chez les nouveaux arrivants. Vu son importance, nous présentons ci-dessous le questionnaire BALLI, lequel a été traduit et adapté au français. Par exemple, le questionnaire BALLI original (voir Annexe 6), en anglais, demande si 4) l'anglais est : très difficile / difficile / plus ou moins difficile / facile / très facile tandis que notre recherche s'occupe du français.

Par ailleurs, le questionnaire BALLI a été répondu par nos participants en ligne, c'est-à-dire que le questionnaire BALLI a aussi été adapté à un format électronique. Ils l'ont répondu dans la salle d'informatique de l'établissement correspondant. L'intervention s'est réalisée en groupe mais les participants ont répondu individuellement et sans la présence de leurs enseignants.

Questionnaire sur les croyances sur l'apprentissage d'une langue seconde

Consignes: Lisez chaque phrase et décidez si vous êtes: 1) Fortement en désaccord
 2) En désaccord 3) Ni d'accord, ni en désaccord 4) En accord 5) Fortement d'accord.
 Veuillez noter qu'il n'y a pas de réponses correctes ou incorrectes. Nous sommes tout simplement intéressés par vos opinions. Encerclez chaque réponse sur la feuille de réponses. Les choix de réponses sont différents pour les questions 4 et 15 et vous devez répondre tel qu'il est indiqué.

1) C'est plus facile d'apprendre une langue étrangère pour les enfants que pour les adultes.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
2) Certaines personnes ont une habileté spéciale pour l'apprentissage de langues étrangères.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
3) Certaines langues sont plus faciles que d'autres.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
4) Le français est :	Très facile	Facile	Plus ou moins difficile	Difficile	Très difficile
5) Je crois que j'apprendrai à parler le français très bien.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
6) Les gens de mon pays sont bons pour apprendre des langues étrangères.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
7) C'est important de parler le français avec une excellente prononciation.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord

8) C'est important de connaître la culture francophone pour parler français.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
9) On ne devrait rien dire en français jusqu'au moment de pouvoir le dire correctement.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
10) C'est facile d'apprendre une autre langue pour quelqu'un qui parle déjà une langue.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
11) Les personnes qui sont bonnes en mathématiques ou en sciences ne sont pas bonnes pour apprendre des langues.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
12) C'est mieux d'apprendre le français dans un pays francophone.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
13) J'ai du plaisir à pratiquer le français avec les locuteurs natifs du français que je rencontre.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
14) Quand on ne comprend pas un mot en français, c'est correct de deviner son sens.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
15) Si quelqu'un investit une heure par jour pour apprendre une langue, combien de temps prendra-t-il pour bien parler la langue :	Moins d'un an	1 à 2 ans	3 à 5 ans	5 à 10 ans	On ne peut pas apprendre une langue avec 1 heure par jour
16) J'ai une habileté particulière pour l'apprentissage des langues.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord

17) La partie la plus importante, dans l'apprentissage des langues, est l'apprentissage du vocabulaire.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
18) C'est important de répéter et de beaucoup pratiquer.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
19) Les femmes sont meilleures que les hommes pour l'apprentissage des langues étrangères.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
20) Les personnes de mon pays croient que c'est important de parler français.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
21) Je me sens timide quand je parle français avec les autres.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
22) Si on laisse les étudiants débutants faire des erreurs en français, il leur sera plus difficile de parler correctement plus tard.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
23) La partie la plus importante de l'apprentissage d'une langue étrangère est l'apprentissage de la grammaire.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
24) J'aimerais apprendre le français et ainsi mieux connaître les Québécois.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
25) C'est plus facile de parler que de comprendre une langue étrangère.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
26) C'est important de pratiquer avec des enregistrements audio.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord

27) L'apprentissage d'une langue étrangère est différent de l'apprentissage d'une autre matière.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
28) La partie la plus importante pour apprendre le français c'est d'apprendre comment traduire vers ma langue maternelle.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
29) Si j'apprends très bien le français, j'aurai de meilleures opportunités pour obtenir un bon travail.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
30) Les personnes qui parlent plus d'une langue sont très intelligentes.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
31) Je veux apprendre à parler très bien le français.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
32) J'aimerais avoir des amis québécois.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
33) Tout le monde peut apprendre à parler une langue étrangère.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord
34) C'est plus facile de lire et d'écrire en français que de le parler et le comprendre.	Fortement d'accord	En accord	Ni d'accord, ni en désaccord	En désaccord	Fortement en désaccord

La deuxième partie du questionnaire a surtout visé à sonder les aspects sociodémographiques des participants comme l'âge, le sexe, la langue maternelle et les autres langues parlées, pour avoir une meilleure compréhension de ces variables et de leur influence sur les représentations.

Il est très pertinent de mentionner à ce stade qu'il y a deux types de variables : indépendante et dépendante. La variable indépendante est celle que nous croyons qui pourrait « causer » les résultats tandis que la variable dépendante est celle qui peut être mesurée dans le but d'observer les effets que la variable indépendante provoque (Mackey et Gass, 2005). Par exemple, au cas où une relation soit liée spécifiquement avec un facteur tel que la motivation ou la réussite de l'apprentissage d'une L2, il n'est pas facile de savoir s'il s'agit de la variable dépendante ou indépendante. Cependant, certains traitements statistiques pourraient surmonter cette difficulté (Ellis, 2004).

3.4.2 Le test DELF

Examiner les liens entre les représentations et le progrès de la compétence en français a été notre deuxième objectif de recherche. Dans cette étape de la recherche, nous avons employé le test standardisé DELF (Diplôme d'études en langue française).

En effet, nous justifions notre décision d'utiliser ce test standardisé car nous nous sommes inspirés de l'étude de Cochran et al. (2010) pour formuler notre hypothèse de recherche, laquelle suppose que les représentations des nouveaux arrivants seraient en lien avec la réussite de l'apprentissage d'une L2 dans le cadre de cours de francisation. Par exemple, ces chercheurs ont testé la compétence en L1 et LE à l'aide de différents tests et les attitudes des apprenants (n= 694) d'une LE (l'espagnol, l'allemand et le français) au niveau universitaire à l'aide de différents instruments de recherche comme le test Modern Language Aptitude Test (MLAT) pour l'aptitude en LE. Afin de mesurer l'aptitude en langue maternelle, les chercheurs l'ont opérationnalisé à travers les scores des apprenants du test Nelson Denny Reading Test (NDRT) lequel évalue le

vocabulaire, la compréhension et la vitesse de lecture. Également, ils ont administré le test College Academic Attribution Scale (CAAS) pour les attributions. De plus, le test FLAPS leur a permis de mesurer huit attitudes envers l'apprentissage d'une LE.

Toutefois, Cochran et al. (2010) ont dû opérationnaliser le concept de l'évaluation en LE en considérant la diversité des langues. Par exemple, dans leur étude, les enseignants d'espagnol et d'allemand ont fourni les examens de mi session et de fin de session aux chercheurs pour qu'ils puissent créer un examen final à partir de ces examens, tandis que les enseignants de français ont compté sur un test final standardisé. Afin de remédier à cette divergence entre les langues évaluées, les chercheurs ont donc décidé d'utiliser les résultats du test standardisé ou de l'examen final plutôt que la note finale du cours puisqu'ils sont persuadés que la note finale n'est pas un bon indicateur étant donné que les enseignants évaluent plusieurs facteurs (devoir, participation), de différentes manières.

À cet effet, nous avons décidé d'utiliser un test standardisé. Le DELF est un test standardisé créé par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Ce test est spécifiquement conçu pour mesurer la compétence en français des personnes non francophones qui apprennent la langue française. Le test évalue les quatre compétences existantes dans une langue: compréhension orale et production orale, compréhension des écrits et production écrite. Néanmoins, nous réitérons que dans le cadre de notre recherche, nous nous limiterons uniquement à la compréhension orale.

En outre, ce test est fiable puisqu'il est reconnu au niveau mondial (175 pays) (CIEP). De plus, il tient compte des normes internationales de conception d'épreuves de l'Association of Language Testers in Europe (CIEP). De plus, le test DELF est harmonisé au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) (les diplômes offerts correspondent aux niveaux du CECRL).

Non seulement l'étude de Cochran et al (2010) a employé un test standardisé comme instrument de recherche, mais aussi l'étude de Tanaka et Ellis (2003) qui a investigué

les changements de croyances des apprenants japonais sur l'apprentissage d'une L2 suite à un programme d'immersion de 8 semaines dans un pays anglophone et leur compétence en anglais. Pour cette dernière recherche, la compétence langagière a été mesurée avec le test TOEFL (Test of English as a Foreign Language).

Les résultats de Tanaka et Ellis (2003) ont montré que les croyances ont évolué de manière significative. La majeure transformation s'est produite au niveau des croyances liées à l'auto-évaluation et au niveau de la confiance. Néanmoins, aucune relation entre les changements dans les croyances et la compétence n'a été trouvée. Une des explications de Tanaka et Ellis (2003) pour expliquer ces résultats est que le test TOEFL n'était pas assez sensible pour mesurer les progrès mineurs. En partant de cette limite trouvée par Tanaka et Ellis (2003), nous avons décidé d'analyser le test DELF et de le comparer avec le test TOEFL afin de surmonter la limite soulevée par ces chercheurs.

Tout d'abord, il faut mentionner qu'une évaluation de DELF dure 1 heure et 45 minutes, ce qui est long. C'est pourquoi nous croyons pertinent de cibler une compétence parmi les quatre dans le but que nos participants performant tout au long de l'évaluation sans que la fatigue ou une possible surcharge cognitive interviennent dans leur performance. C'est ainsi que nous avons décidé de nous intéresser uniquement à la compréhension orale. De plus, cette compétence est l'une de plus utiles pour un nouvel arrivant dans la vie quotidienne. Le test de compréhension orale du DELF comporte de plus une grille d'évaluation très objective, assurant une excellente validité à la compilation des résultats, ce qui n'est pas toujours le cas lors de l'évaluation de la production orale, lorsqu'un critère doit être interprété par la personne qui code les réponses.

Autant le DELF (pour la langue française) que le TOEFL (pour la langue anglaise) évaluent les quatre compétences d'une L2. Par contre, le TOEFL est conçu « dans le but de dégager des preuves de ce que les personnes testées savent et peuvent faire dans

les compétences cibles »¹⁸ (ETS TOEFL, 2018) tandis que les examens du DELF « reposent sur des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoirs apprendre [...] la réalisation d'activités langagières variées peut relever de la compréhension, l'expression, l'interaction et la médiation. » (DELF, s.d.). Ainsi, les deux tests sont différents : le test TOEFL évalue uniquement les connaissances linguistiques tandis que le test DELF prend en compte pour l'évaluation les connaissances linguistiques, tout comme les savoir-faire, les savoirs-être et les savoir apprendre.

Comment se comparent ces deux tests pour la compréhension orale (écoute) ? Le TOEFL évalue « l'aptitude à comprendre des conversations et des lectures en anglais. Les questions portent généralement sur l'idée principale et les détails à l'appui. Certaines questions portent sur le but ou l'attitude d'un locuteur »¹⁹ (ETS TOEFL, 2018). L'épreuve dure de 60 à 90 minutes et celle-ci comprend de 34 à 51 questions.

Voici un exemple des questions du TOEFL: « What are the speakers mainly discussing? a) how the woman should prepare for the next game, b) the woman's responsibilities as team captain, c) things that happened while the woman was away, d) the style of the new team uniforms ». (ETS TOEFL, 2018, p. 12).

Le test DELF, pour sa part, évalue les réponses à des questionnaires portant sur trois documents enregistrés (deux écoutes). L'épreuve dure 25 minutes environ et celle-ci

¹⁸ « The aim of eliciting evidence about what test takers know and can do in the target areas. » (ETS TOEFL, 2018 - traduction libre).

¹⁹ « The questions typically ask about the main idea and supporting details. Some questions ask about a speaker's purpose or attitude. Answer the questions based on what is stated or implied by the speakers. » (ETS TOEFL, 2018 – traduction libre).

est notée sur 25 points. Par exemple, voici une question du DELF, « ce document est: a) une publicité, b) un témoignage, c) une annonce ».

En résumé, les tests semblent fonctionner de la même manière, au moins pour la compréhension orale. Toutefois, il est clair que l'épreuve de compréhension orale du test TOEFL est plus longue en comparaison de celle du DELF.

Puis, l'administration de l'évaluation DELF se réalise sur place, c'est-à-dire dans une salle de classe. Contrairement au test TOEFL, qui se réalise devant un ordinateur puisqu'il est en format électronique.

De plus, il existe différentes versions du test TOEFL reconnues à l'étranger : Internet Based TOEFL (iBT, version électronique), Paper Based TOEFL (pBT, version papier). En fonction de l'âge du candidat, le test TOEFL Junior est également disponible. Cependant, il existe une seule version du test TOEFL (mis à part la version Junior). Cela signifie qu'un candidat avec 100 heures d'anglais et un autre candidat avec 150 heures d'anglais passeront le même test. Selon les points obtenus, le candidat recevra l'assignation d'un niveau en anglais.

Pour sa part, le DELF compte trois niveaux (A, B, C) lesquels se divisent à leur tour en A1, A2, B1, B2, C1, C2. Cependant, seulement les niveaux A et B mènent à l'obtention d'un diplôme d'études de la langue française. Le niveau A est désigné surtout pour les candidats qui ont un niveau élémentaire tandis que le niveau B est conçu pour les candidats avec un niveau plutôt indépendant. Ces deux types de tests standardisés sont destinés aux adultes allophones.

En conclusion, les deux tests évaluent de manière similaire la compréhension orale. Cependant, l'épreuve du TOEFL n'est pas adaptée en fonction du niveau des candidats. Le DELF tiendrait compte du niveau des candidats pour l'élaboration de ses épreuves. En définitive, de cette façon, le DELF sera plus sensible aux progrès en comparaison au TOEFL.

Cependant, il nous faut préciser l'adaptation faite aux documents sonores employés lors de l'évaluation de la compréhension orale. Étant donné que le DELF est un test standardisé conçu en France, nous avons adapté à un contexte québécois les documents sonores employés pour la compréhension orale. Nous avons fait enregistrer à nouveau ces documents sonores par deux locuteurs québécois. Nous présentons ci-dessous quelques modifications aux documents sonores (voir Annexe 7).

Document sonore DELF	Document sonore adapté
[...] Non, pardon, 6, si j'inclus l'Argentine où on a pris notre avion de retour, mais que nous n'avions pas le temps de visiter. Il faut passer des heures et des heures à se balader dans cette ville tentaculaire.	[...] Non, pardon, 6, si j'inclus l'Argentine où on a pris notre avion de retour, mais qu' on n'avait pas le temps de visiter. Il faut passer des heures et des heures à se promener dans cette ville tentaculaire.

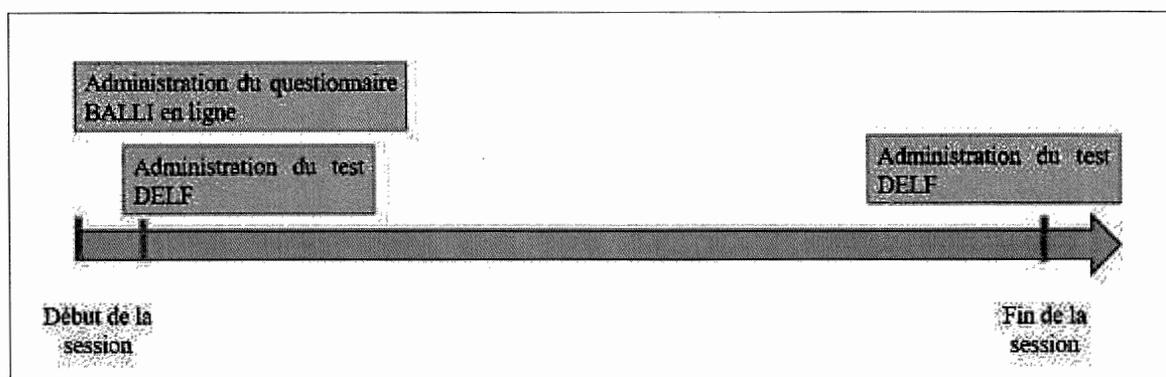
En somme, l'utilisation du test DELF est justifiée puisque ce test standardisé est internationalement reconnu, c'est ainsi que nos participants du niveau intermédiaire ont passé deux épreuves différentes au prétest et au posttest du niveau DELF B1, tout en adaptant les documents sonores au contexte québécois, puisque nous nous intéressons aux nouveaux arrivants au Québec.

3.5 Le déroulement de la collecte de données

Actuellement, nous connaissons le type de recherche, la population et les instruments qui nous ont permis d'atteindre nos objectifs de recherche. Cependant, il nous faut savoir comment s'est déroulé la recherche. Finalement, nous abordons les questions de recherche afin de présenter la manière dont les données ont été traitées et comment celles-ci nous ont permis de répondre à chaque question de recherche.

L'expérimentation de la recherche s'est déroulée en deux temps, sur une durée de 2 mois. Dans un premier temps, au début de la session, il y a eu l'administration du questionnaire BALLI en ligne suivie de la passation du test DELF B1 au début de la session. Enfin, dans un deuxième temps, le test DELF B1 a été soumis une nouvelle fois vers la fin de la session. Nous présentons la figure suivante qui montre le déroulement de la collecte de données.

Figure 3.1 Le déroulement de la collecte de données



3.6 L'analyse des données en fonction des questions de recherche

Dans cette section, nous présentons chaque question de recherche. Ensuite nous présentons la manière dont les données nous ont permis de répondre à ces questions et la démarche que nous avons suivie pour finalement pouvoir avoir une réponse.

1. Première question de recherche : Quelles sont les représentations des nouveaux arrivants allophones envers leur apprentissage du français L2?

Rappelons que pour répondre à cette question de recherche, nous utiliserons un questionnaire divisé en deux parties. La première partie aborde les aspects sociodémographiques qui nous permettront d'avoir une meilleure compréhension de certaines variables impliquées dans le processus d'enseignement – apprentissage.

Nous avons comptabilisé ces variables en fonction de leur nature. Par exemple, la variable sexe (féminin, masculin) a été comptabilisée sous forme d'une variable nominale. Par contre, la variable âge a été comptabilisée en utilisant la variable ordinale.

La deuxième partie du questionnaire utilise le questionnaire BALLI, qui est composé de 34 items à l'échelle Likert. Ces items à échelle de Likert ont permis d'identifier la fréquence et le degré de chaque représentation. Ce questionnaire a demandé aux participants dans quelle mesure ils approuvent ou non l'information de l'item et chacun compte sur une échelle allant de 1 à 5. Ainsi, chaque item est une question de l'enquête, et l'échelle utilise les réponses suivantes: totalement d'accord, d'accord, neutre, en désaccord, totalement en désaccord.

Nous avons donc codé les réponses en conséquence : fortement en désaccord = 1, en désaccord = 2, ni d'accord, ni en désaccord = 3, en accord = 4, fortement en accord = 5.

C'est à ce stade que les données de l'échelle de Likert ont été soumises à des statistiques descriptives. Finalement, avec les données obtenues, nous avons réalisé des analyses statistiques qui nous ont permis d'établir un score pour les représentations positives et négatives pour l'ensemble de la population, puis selon deux variables : le sexe des répondants et leur langue d'origine, latine ou non. De cette manière, un portrait des représentations des nouveaux arrivants envers leur apprentissage d'une L2 a été établi.

2. Deuxième question de recherche : Quels sont les liens entre les représentations et les progrès en français?

En effet, pour répondre à la deuxième question de recherche, nous avons corrigé les épreuves des 37 participants retenus (avec des données complètes) en utilisant le barème de correction proposé par le test DELF (voir Annexe 8). Ce barème offre les bonnes réponses aux questions de compréhension orale.

Nous avons recouru à ce barème afin d'éviter un biais de recherche de la part de la chercheuse: c'est ainsi que nous pouvons valider la manière dont la chercheuse a noté les réponses.

Une fois que toutes les épreuves ont été corrigées, nous avons procédé à des moyennes individuelles et pour tout le groupe au prétest et au posttest. C'est de cette manière que nous avons pu constater les progrès ou les régressions de certains répondants.

Comment allons-nous définir le progrès des participants en compréhension orale? Étant donné que nous mesurerons le progrès en compréhension orale, il nous semble pertinent d'inclure ici la définition de « progrès » du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR). Le CERC définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage.

Le progrès ne consiste pas seulement à gravir une échelle verticale. Il n'y a pas d'obligation logique particulière, pour un apprenant, de passer par tous les niveaux élémentaires d'une échelle. Il peut prendre une entrée horizontale (en passant par une catégorie voisine) en élargissant ses aptitudes plutôt qu'en les accroissant dans une même catégorie (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, s.d., p. 20).

Notons que dans cette définition, le « progrès » dans l'apprentissage d'une langue ne représente pas nécessairement le fait d'avancer ou d'aller vers un niveau supérieur. Selon le CECR, le progrès peut aussi être le maintien de l'apprentissage d'une langue. Sur la base de cette définition, comme nous devons opérationnaliser le concept de progrès dans le cadre de cette recherche, le progrès englobera soit le maintien exact de la même note ou une amélioration du score entre le prétest et le posttest de compréhension DELF.

Une fois que nous avons eu la note finale de chaque participant (la moyenne), nous sommes allées vérifier l'existence d'une possible corrélation entre les résultats obtenus et le score préétabli à propos de représentations à l'aide des analyses statistiques.

En résumé, nous avons compté sur deux instruments de recherche. D'une part, le BALLI pour décrire les représentations des nouveaux arrivants envers leur apprentissage du français L2. D'une autre part, les deux versions du test DELF B1 pour mesurer les progrès en compréhension orale. De plus, nous avons réalisé des analyses statistiques non paramétriques avec ces données.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET ANALYSES DES RÉSULTATS AU QUESTIONNAIRE BALLI

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats du questionnaire BALLI pour répondre à la 1^{re} question de recherche. Dans la première section, nous exposons les résultats aux cinq domaines abordés par le questionnaire BALLI sur les croyances et perceptions de l'apprentissage d'une langue : l'aptitude en langue étrangère, la difficulté de l'apprentissage d'une langue, l'apprentissage d'une langue, les stratégies d'apprentissage et de communication et finalement, les motivations. Ensuite, nous allons approfondir dans les autres sections l'analyse sur l'effet du sexe des répondants (section 4.2) et l'effet de la langue d'origine : latine ou non latine (section 4.3) à l'aide des tests statistiques. De plus, nos résultats seront comparés à ceux d'autres études tout au long du chapitre.

4.1 Les perceptions de nouveaux arrivants

La première question de recherche qui a guidé ce mémoire a été : Quelles sont les représentations des nouveaux arrivants allophones envers leur apprentissage du français?

Pour répondre à cette question de recherche, nous présentons les résultats des 47 répondants au questionnaire BALLI afin de montrer le portrait des représentations des immigrants qui suivent des cours de francisation. Il faut dire que cet ensemble de 47 inclut les réponses de 12 répondants qui n'ont pas complété le posttest de

compréhension orale afin d'inclure le plus grand nombre possible de répondants pour établir ce portrait. Les réponses ont été saisies sur Excel pour calculer ensuite les fréquences et les pourcentages pour chaque item.

4.1.1 Premier domaine : L'aptitude en langue étrangère

Les items 1, 2, 6, 10, 11, 16, 19, 30, 33 du BALLI sondent l'existence des aptitudes pour l'apprentissage des langues et les croyances des apprenants sur les aspects de l'apprentissage d'une langue qui sont les plus efficaces. Le tableau 4.1 présente la distribution des réponses à ces items du questionnaire.

Tableau 4.1 : L'aptitude en langue étrangère

	Proportion de répondants dans chaque catégorie, en % (n=47)					Aucune réponse
	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	En accord	Fortement d'accord	
<i>1) C'est plus facile d'apprendre une langue étrangère pour les enfants que pour les adultes.</i>	2,1	6,4	6,4	42,6	40,4	2,1
<i>2) Certaines personnes ont une habileté spéciale pour l'apprentissage de langues étrangères.</i>	4,3	4,3	10,6	70,2	10,6	

6) <i>Les gens de mon pays sont bons pour apprendre des langues étrangères.</i>	6,4	6,4	55,3	23,4	8,5	
10) <i>C'est facile d'apprendre une autre langue pour quelqu'un qui parle déjà une langue seconde.</i>	4,2	10,6	40,4	36,2	8,5	
11) <i>Les personnes qui sont bonnes en mathématiques ou en sciences ne sont pas bonnes pour apprendre des langues.</i>	31,9	42,6	17,0	4,3	4,3	
16) <i>J'ai une habileté particulière pour l'apprentissage des langues.</i>	4,3	19,1	34,0	34,0	6,4	2,1
19) <i>Les femmes sont meilleures que les hommes pour l'apprentissage des</i>	12,8	29,8	44,7	8,5	4,3	

<i>langues étrangères.</i>						
30) <i>Les personnes qui parlent plus d'une langue sont très intelligentes.</i>	8,5	10,6	46,8	21,3	12,8	
33) <i>Tout le monde peut apprendre à parler une langue étrangère.</i>	2,1	6,4	12,8	40	38,3	

Dans cette partie, nous présentons les résultats d'abord pour les items qui ont reçu l'appui de la majorité de nos participants. Ensuite, les items où les opinions sont partagées et enfin les items où les répondants décident de ne pas prendre une position.

Trois items recueillent une vaste majorité d'accord. En effet, en additionnant les réponses « en accord » et « fortement en accord », ce sont 80,8% des participants (dont 10,6% sont fortement d'accord) qui estiment que « certaines personnes ont une habileté spéciale pour l'apprentissage de langues étrangères » (item 2). Il est intéressant à noter que la majorité des participants 83% (dont 40,4% sont fortement en accord) pensent que c'est plus facile d'apprendre une langue étrangère (LE) pour les enfants que pour les adultes (item 1). Cette croyance a également été observée chez les participants dans l'étude d'Horwitz (1988). De plus, 78,7% des participants (dont 38,3% sont fortement d'accord) croient aussi que « tout le monde peut apprendre à parler une langue étrangère » (item 33).

Quatre items du BALLI ont également une forte proportion de répondants en accord, mais aussi une forte proportion de personnes qui ne se prononcent pas. L'item 16 questionne précisément les répondants à propos de leurs propres habiletés à apprendre

une LÉ. Un peu plus d'un tiers (40,3%, dont 6,4% sont fortement d'accord) des participants, sont confiants en leurs habiletés puisqu'ils expriment en détenir une pour l'apprentissage des langues. Cependant, environ un tiers (34%) ne se dit ni en accord ni en désaccord et moins d'un quart (23,3% dont 4,3% sont fortement en désaccord) ne croit pas avoir une habileté particulière pour l'apprentissage d'une langue.

La majorité des participants ne se prononcent pas pour l'item 6. Celui-ci les questionne à propos de leur pays : 31,9% parmi eux considèrent que les gens de leur pays sont bons pour apprendre des langues étrangères, alors que plus que la moitié (55,3%) ne prend pas position. Ces répondants n'ont donc pas de préjugé quant aux habiletés des gens de leur pays. Également, 40,4% des participants s'abstiennent de partager leur position quant à l'apprentissage d'une 3^e langue, mais 44,6% des participants (dont 8,5% sont fortement en accord) seraient en accord avec l'idée que « c'est facile d'apprendre une autre langue pour quelqu'un qui parle déjà une langue seconde » (item 10).

Non seulement c'est plus facile d'apprendre une langue pour quelqu'un qui parle déjà une langue seconde pour plus d'un tiers, mais également, à peu près avec le même taux d'approbation, les participants perçoivent les personnes qui parlent plus d'une langue comme très intelligentes (item 30). Plus d'un tiers des participants (34%, dont 12,8% seraient fortement en accord) appuient cette croyance. Par contre, seulement, 19,1% des participants (dont 8,5% seraient fortement en désaccord) rejetteraient cette idée. Tel que nous pouvons le remarquer encore une fois, l'impartialité des participants ne nous permet pas de tirer une conclusion.

Néanmoins, les apprenants semblent avoir des opinions divergentes en ce qui concerne plusieurs items : 6, 10, 16, 30. Nos répondants n'osent pas se prononcer sur le fait qu'ils comptent sur une habileté particulière pour l'apprentissage des langues, tout comme sur les habiletés de leur communauté linguistique, ni sur le fait que c'est facile

d'apprendre une troisième langue pour quelqu'un qui en parle déjà une. Ils ne pensent pas non plus que les personnes qui parlent plus d'une langue soient très intelligentes.

Seulement deux items portent sur des croyances qui ont été refusées par un grand nombre de participants. Par exemple, 74,5% (dont 31,9% sont fortement en désaccord) ne croient pas que « les personnes qui sont bonnes en mathématiques ou en sciences ne sont pas bonnes pour apprendre des langues » (item 11). Par contre, dans l'étude d'Horwitz personne n'approuve la croyance qui soutient que les personnes les plus habiles en mathématiques ou en sciences ne soient pas nécessairement douées pour l'apprentissage des langues. Ce résultat a été expliqué par Horwitz en disant que la majorité de ses participants réalisaient des études liées aux mathématiques et aux sciences. Il est donc compréhensible qu'ils étaient confiants envers leurs propres habiletés. Cependant, dans notre cas, seulement 8,6% des participants seraient en accord (dont 4,3% sont fortement d'accord) avec cette croyance, mais malheureusement nous ne connaissons pas le domaine d'expertise de nos participants.

Finalement, 42,6% des participants seraient en désaccord (dont 12,8% sont fortement en désaccord) avec l'idée que « les femmes sont meilleures que les hommes pour l'apprentissage des langues étrangères » et 44,7% s'est prononcé ni en désaccord, ni en accord (item 19), malgré que 65,9% de nos participants soient des femmes.

En résumé, le portrait qui se dégage de ces résultats au BALLI est que quelques préjugés sont fortement ancrés, comme l'idée qu'il est plus facile d'apprendre une langue étrangère pour les enfants que pour les adultes (item 1). De plus, les répondants semblent être d'accord avec l'idée que tout le monde peut apprendre à parler une LE (item 33). Dans le même ordre d'idées, ils s'entendent sur le fait que certaines personnes ont une habileté spéciale pour l'apprentissage des langues étrangères (item 2). Cependant, il y aurait d'autres préjugés qui sont rejetés, c'est le cas de l'item 11 qui dit que les personnes qui sont bonnes en mathématiques ou en sciences ne sont pas bonnes pour apprendre des langues.

D'ailleurs, il y a d'autres items où les répondants se prononcent en étant neutres comme dans l'item 6, 19 et 30. On constate que les représentations des immigrants en cours de francisation sont relativement positives face à l'apprentissage du français et qu'ils sont confiants en leur capacité. Dans l'ensemble, les perceptions sont assez homogènes car très peu de questions conduisent à une grande diversité de réponses.

Nous avons remarqué que certains de nos résultats coïncident avec ceux de l'étude d'Horwitz (1988). Le tableau 4.2 présente une comparaison des résultats de l'étude d'Horwitz et de notre étude.

Tableau 4.2 : Comparaison entre l'étude d'Horwitz et notre étude

# item BALLI	Horwitz (1988, p. 127-128) <i>Foreign Language Aptitude</i>	Notre étude <i>L'aptitude en langue étrangère</i>
Item 1	84% "is easier for children than adults to learn a foreign language".	83% croient que c'est plus facile d'apprendre une LE pour les enfants que pour les adultes.
Item 2	81% strongly agreed or agreed with "some people are born with a special ability to learn a FL".	80,8% sont d'accord (dont 10,6% sont fortement d'accord) avec l'idée que certaines personnes ont une habileté spéciale pour l'apprentissage de langues étrangères.
Item 6	9% disagreed and over 40% agreed with "people from my country are good at learning FL".	12,8% sont en désaccord (dont 6,3% sont fortement en désaccord) et 31,9% sont d'accord avec l'idée que les gens de leur pays sont bons pour apprendre des langues étrangères.
Item 16	31% they themselves "possess a special ability for foreign language learning" although the largest group of students (50%) selected a neutral response.	40,4% des participants croient avoir une habileté spéciale pour l'apprentissage de langues étrangères tandis que 34% ne sont ni d'accord, ni en désaccord.

Item 19	18,5% agreed that “women are better than men at learning languages”.	12,8% sont en accord avec l'idée que les femmes sont meilleures que les hommes pour l'apprentissage des langues étrangères.
Item 33	85% agreed that “everyone can learn to speak a foreign language”.	78,7% sont d'accord avec l'idée que tout le monde peut apprendre à parler une langue étrangère.

La majorité des participants (85% étaient en accord dans l'étude d'Horwitz et 78,7% dans la nôtre) croient que *tout le monde peut apprendre à parler une langue étrangère* dans les deux études. De plus, plus d'un tiers de nos participants (40,3% sont d'accord dont 6,4% sont fortement d'accord) croient avoir une habileté particulière pour l'apprentissage des langues tandis que dans l'étude d'Horwitz, seulement 31% des participants y croient. Rappelons que les deux études ont été réalisées avec des personnes issues de l'immigration et que les participants sont scolarisés (dans l'étude d'Horwitz, les participants étaient à l'université, dans notre cas, la plupart de nos participants (N=27) ont plus de 13 ans de scolarité). Notons une différence entre les deux pourcentages des deux études. Cette différence pourrait montrer que les immigrants, étant en situation d'immersion, ont davantage confiance en leur capacité que les étudiants universitaires en contexte de langue étrangère.

En ce qui concerne les croyances liées au sexe dans le BALLI, il y en aurait une qui établit que les femmes sont meilleures en comparaison des hommes pour l'apprentissage des langues étrangères. À ce sujet, les participants se sont exprimés dans notre étude, et 12,8% soutiennent cette croyance (dont 4,3% sont fortement en accord). Dans l'étude d'Horwitz, 18,5% de participants ont supporté cette idée. Il y a une certaine différence entre les taux d'approbation des deux études. Dans l'étude d'Horwitz, le poids des participants hommes (N=6) est plus faible en comparaison des femmes (N=26). Ces résultats reflètent donc surtout l'opinion des femmes qui y sont

surreprésentées tandis que notre échantillon est un peu plus équilibré sans être représentatif, car il était composé par 16 hommes et 31 femmes.

Les répondants d'Horwitz et les nôtres partagent la même opinion à propos de l'âge idéal pour apprendre une langue étrangère. Nous notons dans notre recherche, autant que dans celle d'Horwitz (84% sont en accord), que les enfants sont considérés comme les meilleurs candidats pour apprendre plus facilement une langue étrangère. Une croyance qui perdure au long des années car nous rappelons que l'étude d'Horwitz a eu lieu en 1988. Vingt-neuf ans plus tard, cette croyance persiste chez les immigrants en apprentissage de la langue d'accueil alors que la réalité semble plus nuancée.

En effet, Ellis (1986) déclare que l'âge d'apprentissage d'une L2 est sans aucun doute une des variables qui suscite des discussions. Également, il soutient que les résultats des recherches semblent être confus et contradictoires mais que des constats émergent lorsqu'on sépare le temps d'exposition de l'âge de l'apprentissage et qu'on traite séparément diverses composantes du langage. Il conclut de sa recension des écrits sur le sujet que :

l'âge de départ affecte le rythme d'apprentissage. En ce qui concerne la grammaire et le vocabulaire, les adolescents apprennent mieux que les enfants ou les adultes lorsque la durée d'exposition est constante. Quant à la prononciation, il n'y a pas de différence remarquable [entre les enfants, les adolescents et les adultes]. À la fois le nombre d'années d'exposition et l'âge de départ accroît le niveau de réussite. Le nombre d'années d'exposition contribue à la fluidité de la langue parlée tandis que l'âge de départ détermine le niveau de précision atteint, en particulier pour la prononciation (p. 106 - traduction libre)²⁰.

²⁰ « Starting age affects the rate of learning. Where grammar and vocabulary are concerned, adolescent learners do better than either children or adults, when the length of exposure is held constant. Where pronunciation is concerned, there is no appreciable difference. Both number of years of exposure and starting age affect the level of success. The number of years' exposure contributes greatly to the overall

Dix ans plus tard, la recension des écrits d'Ur (1996) souligne que l'âge peut influencer l'apprentissage d'une langue en termes de capacité de compréhension, de raisonnement et de motivation. Par exemple, l'adolescence serait la meilleure étape pour apprendre sauf pour la prononciation, celle-ci étant apprise plus facilement par les jeunes enfants. Également, lors de l'enfance, l'apprentissage peut être plus rapide lorsque les apprenants sont en immersion et ceci pourrait être dû à la quantité de temps à laquelle ils sont exposés à la langue cible. De plus, les enfants peuvent devenir des apprenants plus efficaces à mesure qu'ils vieillissent, surtout dans des situations formelles d'apprentissage.

Cependant, la capacité de compréhension des adultes et la pensée logique sont plus grandes en comparaison des enfants. En effet, les adultes seraient plus patients et supporteraient des frustrations temporaires. De plus, les adultes apprennent volontairement. Ils ont un objectif clair dans leur apprentissage et se sentent plus engagés et motivés.

Ur (1996) distinguait également les adultes des enfants. D'une part, les adultes seraient plus analytiques en comparaison des enfants. D'autre part, les adultes pourraient avoir une motivation plus forte pour apprendre (cité par Ellis et Shintani, 2014, p. 287).

Toutefois, Dörnyei (2009) met en lumière l'idée de «c'est mieux plus jeune», mais pas dans n'importe quelle condition :

Pour un jeune enfant immigrant qui commence l'école primaire dans le nouveau pays à l'âge de 5 ou 6 ans, des conditions optimales sont souvent automatiquement fournies par l'expérience scolaire. Cependant, pour un immigrant adulte dont le réseau social principal implique des personnes de

communicative fluency of the learners, but starting age determines the levels of accuracy achieved, particularly in pronunciation. » (Ellis, 1986, p. 106 – traduction libre).

son propre groupe ethnolinguistique et qui a peu ou pas de collègues de la langue maternelle du pays d'accueil au travail, les conditions d'apprentissage sont loin d'être idéales. Ils ne sont pas non plus optimaux pour un apprenant d'une langue étrangère dont le contact avec la L2 pourrait être limité à deux ou trois cours de langue par semaine dans un contexte scolaire. Dans de tels cas, le fait d'être jeune peut ne pas être un avantage²¹ (p. 249).

Après ce bref survol des écrits sur l'influence de l'âge de départ pour l'apprentissage d'une L2, finalement, malgré la croyance populaire dans différentes cultures, nous pouvons conclure que ce ne sont pas seulement les enfants qui ont une facilité à apprendre une LE. D'une part, ce sont les adolescents qui apprendraient mieux la grammaire et le vocabulaire. D'une autre part, les adultes auraient une meilleure capacité de compréhension et une pensée logique. De plus, ils apprendraient volontairement. Par ailleurs, une force des jeunes enfants serait la prononciation.

En effet, l'étude d'Horwitz (1988) et notre étude montrent que cette croyance existe dans cultures différentes (dans l'étude d'Horwitz, les participants étaient de différentes origines et résidaient aux États-Unis tandis que nos participants proviennent de différents pays, d'âges divers et de scolarités diverses dans les cours de francisation, résidant au Québec) et à 30 ans d'écart, cette croyance persiste sur la facilité d'apprentissage des enfants. De plus, les deux recherches (Horwitz et notre étude) se sont déroulées dans deux pays différents, à propos de langues différentes (anglais et français L2) et les participants étaient des adultes issus de l'immigration (+18 ans).

²¹ « For a young immigrant child who starts primary school in the new country at the age of 5-6, such optimal conditions are often automatically provided by the school experience. However, for an adult immigrant whose main social network involves people from his/her own ethnolinguistic group, and who has few if any native-speaking colleagues at work, the learning conditions are far from ideal. Neither are they optimal for a foreign language learner whose contact with the L2 might be restricted to two or three language classes a week within a school context. In such cases a young age may not be an advantage. » (Dörnyei, 2009, p. 249 – traduction libre).

4.1.2 Deuxième domaine: La difficulté de l'apprentissage d'une langue

Dans cette section, les items : 3, 4, 5, 15, 25, 34 abordent la difficulté de l'apprentissage du français en tant que langue seconde. De plus, les items 25 et 34 évaluent la difficulté de différentes compétences dans d'autres langues. L'item 5 enquête à propos des attentes des apprenants par rapport à leur propre réussite. Le tableau 4.3 met en évidence la perception des difficultés rencontrées par les participants sur l'apprentissage d'une langue.

La majorité des participants, 80,8% (dont 19,1% sont fortement en accord) croient que « certaines langues sont plus faciles que d'autres à apprendre » (item 3). Toutefois, le français ne ferait pas partie de ces langues faciles pour la grande majorité des répondants puisqu'ils jugent que le français serait une langue difficile (item 4). En effet, 61,7% des participants la perçoivent en tant que difficile (dont 17% choisissent très difficile). Cependant, il est important de souligner qu'environ le quart des répondants (27,7%) demeurent sans opinion. Malgré cette perception, plus des 3/4 des participants, 78,8% (dont 27,7% fortement d'accord), demeurent confiants car ils pensent qu'ils vont « apprendre à parler le français très bien » (item 5).

Cependant, combien de temps faudra-t-il pour apprendre une langue si quelqu'un investit une heure par jour? Si nous observons les réponses concernant le temps d'apprentissage requis, elles se répartissent à travers les choix de réponses (item 15) : moins d'un an (6,4%), 1 à 2 ans (27,7%), de 3 à 5 ans (29,8%), 5 à 10 ans (25,5%). En sachant que les participants sont conscients que l'apprentissage du français sera long, ce qui est cohérent avec l'idée bien répandue chez eux que le français est une langue difficile, nous pouvons interpréter que c'est assez positif de savoir que l'apprentissage ne se fera pas rapidement, car cela leur évite la frustration engendrée par le sentiment de ne pas faire de progrès assez vite : « S'ils sous-estiment la difficulté de la tâche, ils

risquent de devenir frustrés s'ils ne progressent pas aussi vite qu'ils le souhaitent» (Horwitz, 1988, p. 123 - traduction libre)²².

Tableau 4.3 : La difficulté de l'apprentissage d'une langue.

	Proportion de répondants dans chaque catégorie, en % (N=47)					
	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	En accord	Fortement d'accord	Aucune réponse
3) <i>Certaines langues sont plus faciles que d'autres à apprendre.</i>	-	6,4	12,8	61,7	19,1	
5) <i>Je crois que j'apprendrai à parler le français très bien.</i>	-	4,3	14,9	51,1	27,7	2
25) <i>C'est plus facile de parler que de comprendre une langue étrangère.</i>	4,3	27,7	31,9	29,8	6,4	
34) <i>C'est plus facile de lire et d'écrire en français que de le parler et le comprendre.</i>	4,3	34,0	34,0	17,0	10,6	
	Très facile	Facile	Plus ou moins difficile	Difficile	Très difficile	
4) <i>Le français est une langue:</i>	2,1	8,5	27,7	44,7	17,0	
	Moins d'un an	1 à 2 ans	3 à 5 ans	5 à 10 ans	On ne peut pas apprendre une langue	

²² « If they underestimate the difficulty of the task, they are likely to become frustrated when they do not make progress as quickly as they expect » (Horwitz, 1988, p. 123- traduction libre).

					avec 1 heure par jour	
15) Si quelqu'un investit une heure par jour pour apprendre une langue, combien de temps prendra-t-il pour bien parler la langue :	6,4	27,7	29,8	25,5	10,6	

Par ailleurs, d'autres items interrogeaient les participants à propos de la production ou de la compréhension orale ou écrite. En ce qui concerne les compétences de l'oral, les opinions sont partagées : plus d'un tiers (35,7%) sont en accord (dont 6,4% fortement en accord) avec l'idée que « c'est plus facile de parler que de comprendre une langue étrangère » (item 25), néanmoins, 32% seraient en désaccord (dont 4,3% seraient fortement en désaccord) et 31,9% demeurent sans opinion.

Les opinions sont également partagées pour l'écrit : 38,3% sont en désaccord (dont 4,2% sont fortement en désaccord) avec l'idée que « c'est plus facile de lire et d'écrire en français que de le parler et le comprendre » (item 34), contre 27,6% qui soutiennent (dont 10,6% fortement en accord) cette croyance. Cependant, plus d'un tiers des participants (34%) demeurent sans opinion. En conclusion, les opinions sont très partagées pour ces items (item 25 et item 34), les taux d'approbation ne permettant pas de tirer une conclusion.

Les résultats à certains items coïncident avec ceux d'autres recherches. Par exemple, nos résultats des items 3, 4 et 15 sont en relation avec la recherche d'Amireault et Lussier (2008).

Le désir d'apprendre à parler le français est remarquable dans les deux recherches. Dans notre étude, la majorité des participants (78,8%) ont exprimé leur envie d'apprendre cette langue du pays d'accueil, tout comme dans la recherche d'Amireault

et Lussier (2008) où les auteures concluent que « le français représente ainsi une culture que ces répondants désirent s'approprier par le biais de la maîtrise de la langue » (Amireault, 2007, p.25). Toutefois, répétons que nos répondants suivent tous un cours de francisation, ce qui teinte surement les résultats.

Un autre point en commun chez les nouveaux arrivants interrogés dans le cadre des deux études, c'est leur perception quant à la difficulté de la compréhension orale et à la facilité à écrire en français. À ce propos, plus d'un tiers (36%) de nos participants confirment que la compréhension orale en français est difficile. De plus, dans l'étude d'Amireault et Lussier (2008) expliquent aussi que « les nouveaux arrivants interviewés ont entre autres du mal à s'habituer au débit rapide, à la prononciation ainsi qu'aux expressions typiques du discours des Québécois francophones » (p. 31). Cependant, le problème de la prononciation serait temporaire et celui-ci pourrait être surmonté grâce à la pratique de l'écoute (Hasan, 2000, p. 148).

Un autre aspect qui concorde chez les participants de notre étude et celle d'Amireault et Lussier (2008) se situe dans le choix des deux compétences les plus faciles du français en comparaison aux deux autres. Dans notre étude, 27,6% des nouveaux arrivants croient que lire ou écrire est plus facile que parler ou comprendre. Amireault et Lussier (2008) mettent en relief « qu'il est intéressant de constater que plusieurs personnes soutiennent qu'elles ont plus de facilité à écrire qu'à parler en français, justement parce qu'elles ont davantage le temps de réfléchir, corriger et ajouter des informations s'il y a lieu » (p. 32). En effet, les nouveaux arrivants considèrent plus difficile de s'insérer dans une conversation avec des francophones à cause de la peur de faire des erreurs ou de la vitesse de la conversation (Amireault et Lussier, 2008).

En somme, les croyances de nouveaux arrivants dans les deux études semblent aller dans la même direction. La compréhension orale et la production orale sembleraient des compétences difficiles à développer d'après les participants. Malgré ce constat, nos participants semblent être motivés car ils espèrent parler le français très bien.

Quant aux résultats semblables entre notre recherche et celle d'Horwitz (1988), nous retrouvons une croyance dans les deux études qui présume qu'il y aurait des langues plus faciles que d'autres à apprendre. En effet, les réponses à l'item 3 montrent que 75% des répondants de Horwitz (1988) et 80,8% des nôtres sont d'accord avec l'affirmation que « certaines langues sont plus faciles que d'autres à apprendre ».

Toutefois, à l'item 4, les participants se sont prononcés quant au degré de difficulté de la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Il faut dire que la recherche d'Horwitz se préoccupe de l'anglais tandis que notre recherche s'occupe plutôt de la langue française et que cette différence de langue conduit à des réponses différentes. Dans la recherche d'Horwitz (1988), la perception des participants est assez favorable envers l'anglais. En effet, près d'un tiers (30%) jugeait l'anglais comme une langue difficile, tandis que 47% la trouvaient moyennement difficile et 12% la percevaient comme facile (mais aucune personne trouve que l'anglais est une langue très facile). Dans notre étude qui porte sur la langue française, les jugements sont moins favorables : 61,7% de nos participants la jugeaient comme une langue difficile (dont 17% comme très difficile) contre 27,7% qui la considèrent plus ou moins difficile, 8,5% l'évaluent comme étant très facile et seulement 2,1% la trouvent très facile. Ainsi, dans notre étude, deux fois plus de répondants que dans l'étude de Horwitz trouvent difficile la langue de leur pays d'accueil.

En somme, l'anglais est jugé moins difficile à apprendre en comparaison du français d'après les participants des recherches. Comment cela peut-il s'expliquer? Pour les participants qui apprennent l'anglais (pour l'étude de Horwitz), leur perception plus favorable ne peut pas se justifier par le rapprochement entre la langue maternelle et la langue d'apprentissage. En effet, dans notre étude, la moitié de nos participants étaient hispanophones (N=8) et l'autre moitié avait une langue à base malaise comme le rohingya, le birman et le népalais (N=8). Les langues maternelles des participants n'appartiennent pas donc aux langues germaniques (sauf 1 participant) ce qui pourrait faciliter éventuellement l'apprentissage de l'anglais. Toutefois, serait-il possible

qu'une base d'anglais langue étrangère ait été apprise à l'école dans le pays d'origine et que ce soit plus souvent le cas pour l'anglais que le français?

Chez nos participants qui apprennent le français, il est intéressant de noter que 23 d'entre eux avaient une langue d'origine latine comme langue maternelle. En revanche, pour 24 de nos participants, leur langue maternelle n'était pas d'origine latine. Notre échantillon est donc équilibré entre les langues d'origine latine comme le français par rapport aux autres langues. Cependant, plus de la moitié des participants ont exprimé leur perception envers le français en la qualifiant comme une langue difficile. Ceci nous permet d'interpréter que le français serait réputé par son degré de difficulté. Nous verrons si cette croyance se retrouve surtout parmi ceux dont la langue d'origine n'est pas latine au point 4.3 du chapitre, lorsque les réponses au BALLI seront analysées selon ce facteur.

L'investissement du temps requis pour apprendre une langue étrangère (item 15) est un autre point où les réponses des deux recherches semblent aller dans le même sens. Les participants des deux études estiment surtout que trois à cinq ans (31% dans la recherche d'Horwitz, 29,8% pour notre étude) sont nécessaires pour apprendre une langue. Ces résultats sont encourageants pour la réussite de la francisation des nouveaux arrivants car, selon Horwitz (1988), si un apprenant croit qu'il faut un temps très long, comme 10 ans ou plus, pour apprendre une langue, il est probable qu'il se décourage et que cette croyance l'incite à faire des efforts minimaux parce que les progrès paraissent hors de portée.

4.1.3 Troisième domaine : L'apprentissage d'une langue selon divers aspects

Ce domaine inclut une gamme de questions clés liées à l'apprentissage d'une langue. Les participants ont été questionnés sur leurs perceptions par rapport à différents aspects de l'apprentissage d'une langue. Le tableau 4.4 présente l'importance de la

grammaire, de la traduction et du vocabulaire dans l'apprentissage d'une langue tout comme le milieu idéal pour l'apprendre.

Tableau 4.4 : L'apprentissage d'une langue

	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	En accord	Fortement d'accord
<i>8) C'est important de connaître la culture francophone pour parler français.</i>	2,1	14,9	21,3	53,2	8,5
<i>12) C'est mieux d'apprendre le français dans un pays francophone.</i>	-	4,3	6,4	36,2	53,2
<i>17) La partie la plus importante, dans l'apprentissage des langues, est l'apprentissage du vocabulaire.</i>	4,3	4,3	36,2	40,4	14,9
<i>23) La partie la plus importante de l'apprentissage d'une langue étrangère est l'apprentissage de la grammaire.</i>	4,3	8,5	23,4	51,1	12,8
<i>27) L'apprentissage d'une langue étrangère est différent de l'apprentissage d'une autre matière.</i>	-	14,9	19,1	57,4	8,5
<i>28) La partie la plus importante pour apprendre le français c'est d'apprendre comment traduire vers ma langue maternelle.</i>	10,6	44,7	29,8	12,8	2,1

Tout d'abord, 65,9% (dont 8,5% sont fortement en accord) des participants expriment que « l'apprentissage d'une langue étrangère est différent de l'apprentissage d'une autre matière » (item 27). Mais sur quoi l'apprentissage d'une langue doit-il porter plus spécifiquement?

Il semble que leur attention serait davantage portée sur la grammaire. Plus de la moitié (63,9% dont 12,8% sont fortement en accord) de nos participants la considèrent comme « la partie la plus importante » (item 23). Nos répondants donnent toutefois presque autant d'importance au vocabulaire (item 17) : 55,3% sont en accord (dont 14,9% sont fortement en accord) avec cet item. Malgré cette majorité en accord, il faut souligner qu'il y a eu 36,2% des participants qui ont décidé de ne pas se prononcer sur le vocabulaire.

Par ailleurs, 89,4% (dont 53,2% sont fortement en accord) des participants seraient convaincus qu'une bonne manière d'apprendre une langue étrangère serait l'immersion totale (item 12). Il n'est donc pas étonnant que 61,7% des participants (dont 8,5% sont fortement en accord) considèrent « important de connaître la culture francophone pour parler français » (item 8).

Dans l'ensemble, nos participants considèrent la grammaire et le vocabulaire comme des parties importantes dans l'apprentissage des langues. En revanche, plus de la moitié (55,3% dont 10,6% sont fortement en désaccord) de nos participants refusent de croire que « la partie la plus importante pour apprendre le français, c'est d'apprendre comment traduire vers ma langue maternelle » (item 28).

Certains de nos résultats sont corrélés avec d'autres recherches, notamment celle d'Horwitz (1988) tout comme avec celle de Schulz (2001) et finalement celle de Jean et Simard (2011).

Si nous comparons les croyances de nos participants avec celles des participants d'Horwitz (1988), nous notons qu'ils coïncident pour tous les items du domaine de l'apprentissage d'une langue, avec des pourcentages similaires. En résumé, la majorité (94% pour Horwitz et 89,4% pour notre étude) considère l'immersion comme une bonne manière d'apprendre une langue. Nous rappelons que les deux recherches ont été réalisées avec des personnes issues de l'immigration et que ces dernières assistaient à des cours de langue une fois installées dans le pays d'accueil. De même, la majorité

(63% pour Horwitz et 61,7% pour notre étude) estiment important de connaître la culture du pays d'accueil pour parler la langue selon le pays.

Également, la plupart des participants (69% pour Horwitz et 65,9% pour notre étude) manifestent que l'apprentissage d'une langue est différent de l'apprentissage d'une autre matière. Selon eux, dans l'apprentissage des langues, la partie la plus importante est l'apprentissage du vocabulaire (« plus de la moitié »²³ pour Horwitz et 55,3% pour notre recherche) et l'apprentissage de la grammaire (« plus de la moitié » pour Horwitz et 63,9% pour notre étude). Enfin, dans les deux études, la majorité des participants (63% pour Horwitz et 55,3% pour notre recherche) rejettent la traduction vers la langue maternelle comme la partie la plus importante dans l'apprentissage d'une langue.

Comparons maintenant nos résultats avec ceux de Schulz (2001). Cet auteur a soulevé dans son étude une divergence d'opinion à propos de la grammaire, entre les apprenants américains et colombiens. Rappelons que les apprenants américains de Schulz étudiaient l'espagnol tandis que les apprenants colombiens apprenaient l'anglais. Contrairement aux étudiants colombiens (dont 76% sont fortement en accord ou d'accord), seulement 46% des apprenants américains ont déclaré avoir du plaisir à étudier la grammaire. À ce sujet, Schulz conclut qu'il est possible qu'il existe une affinité chez les apprenants colombiens pour une approche *focus on forms*.

Schulz explique ce résultat en avançant l'hypothèse que les apprenants colombiens auraient du plaisir à étudier la grammaire comme conséquence de l'approche d'enseignement employée lors de leur apprentissage dans leur pays d'origine. Par exemple, en Colombie, l'instruction grammaticale explicite serait fortement valorisée par les apprenants tout comme la rétroaction corrective à l'écrit. Par contre, les étudiants américains ne considèrent pas que leur capacité de communication s'améliore

²³ Horwitz ne fournit pas systématiquement les pourcentages exacts dans son article.

plus rapidement s'ils étudient et pratiquent la grammaire de la langue. Notons que cette divergence entre ces apprenants de deux pays différents pourrait être déclenchée par le type d'enseignement.

En effet, Schachter (1991) affirme que l'efficacité de l'enseignement de la grammaire et la rétroaction corrective peut dépendre de l'aspect de la langue, des caractéristiques de l'apprenant (âge, aptitude, motivation, style d'apprentissage et contexte pédagogique)²⁴. (p. 245).

En définitive, donner de l'importance à la grammaire est une attitude majoritaire chez les apprenants (apprenants de niveau universitaire dans l'étude de Schulz et apprenants issus de l'immigration dans la nôtre). Cela nous permet de conclure qu'ils priorisent la grammaire à ce stade de leur apprentissage. Néanmoins, pour les étudiants plus jeunes (niveau secondaire) l'enseignement grammatical serait jugé nécessaire, efficace, mais ennuyant (Jean et Simard, 2011).

Malgré cette réputation négative de la grammaire, il est clair pour Simard et Jean (2011, p. 480) que « l'enseignement grammatical doit accélérer l'acquisition d'une langue [...] cet enseignement devrait aussi aider les apprenants à développer du vocabulaire, les compétences à l'oral et à l'écrit, les compétences cognitives, etc. ».

En conclusion, l'importance de la grammaire chez les apprenants est remarquable peu importe la langue étrangère ou seconde à apprendre : celle-ci est une croyance à laquelle ils tiennent fortement.

²⁴ « The efficacy of grammar instruction and corrective feedback may well depend on aspect of language, learner characteristics (age, aptitude, motivation, learning style and instructional context. » (Schachter, 1991, p. 245 – traduction libre).

4.1.4 Quatrième domaine : Les stratégies d'apprentissage et de communication

Dans ce domaine, les questions du BALLI se concentrent soit sur le processus d'apprentissage, soit sur la communication spontanée à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe. Le tableau 4.5 montre les stratégies d'apprentissage employées par les participants tout comme leurs stratégies lorsqu'ils interagissent.

Tableau 4.5 : Les stratégies d'apprentissage et de communication.

	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	En accord	Fortement d'accord	Aucune réponse
7) <i>C'est important de parler le français avec une excellente prononciation.</i>	2,1	2,1	12,8	53,2	29,8	
9) <i>On ne devrait rien dire en français jusqu'au moment de pouvoir le dire correctement.</i>	38,3	40,4	8,5	12,8	-	
13) <i>J'ai du plaisir à pratiquer le français avec les locuteurs natifs du français que je rencontre.</i>	2,1	6,4	12,8	53,2	23,4	2,1
14) <i>Quand on ne comprend pas un mot en français, c'est correct de deviner son sens.</i>	6,4	8,5	8,5	68,1	6,4	2,1
18) <i>C'est important de répéter et de beaucoup pratiquer.</i>	2,1	-	2,1	27,7	68,1	
21) <i>Je me sens timide quand je parle français avec les autres.</i>	2,1	23,4	14,9	44,7	14,9	
22) <i>Si on laisse les étudiants débutants faire des erreurs en français, il leur sera plus difficile de parler correctement plus tard.</i>	2,1	10,6	6,4	61,7	19,1	
26) <i>C'est important de pratiquer avec des enregistrements audio.</i>	-	4,3	12,8	66	17	

Nous débutons cette section en énumérant les stratégies les plus importantes pour leur apprentissage selon nos participants. Parmi les stratégies les plus appréciées, la première est « la répétition et le fait de beaucoup pratiquer » (item 18), 95,8% (dont 68,1% sont fortement en accord) des participants sont en accord avec cette stratégie.

Il est donc compréhensible que 83% (dont 17% sont fortement en accord) des participants donnent de l'importance au fait de « pratiquer avec des enregistrements audio » (item 26) : celle-ci serait la deuxième stratégie la plus importante pour eux.

L'importance accordée à la prononciation (item 7) est la troisième stratégie, avec 83% d'accord (dont 29,8% sont fortement en accord). Cette croyance concorde avec l'importance de répéter et de beaucoup pratiquer comme une stratégie d'apprentissage (95,8% sont en accord, dont 68,1% sont fortement en accord avec l'item 18).

Finalement, la correction des erreurs chez les débutants est une autre stratégie très appréciée par les participants puisqu'ils sont 80,8% (dont 19,1 sont fortement en accord) à manifester leur accord avec l'idée que « *Si on laisse les étudiants débutants faire des erreurs en français, il leur sera plus difficile de parler correctement plus tard.* » (item 22). Ils semblent donc conscients du phénomène de fossilisation des erreurs (Brown, 1987).

Une stratégie qui n'a pas été appréciée par la grande majorité des participants (78,7% sont en désaccord) est d'attendre de parler français jusqu'au moment de pouvoir dire ce qu'ils veulent correctement (item 9). Il est probable qu'ils refusent cette idée car 76,6% des participants (dont 23,4% sont fortement en accord) ont déclaré « avoir du plaisir à pratiquer le français avec les locuteurs natifs du français qu'ils rencontrent » (item 13).

Ces deux résultats laissent sous-entendre que les nouveaux arrivants profiteraient de chaque occasion pour pratiquer leur français.

Cependant, la majorité des participants (59,6% dont 14,9% sont fortement en accord) manifestent aussi être timides lorsqu'ils interagissent en français (item 21), ce qui est quelque peu contradictoire.

En général, l'ensemble des résultats nous montre un portrait plus clair des participants. Ils utilisent des stratégies afin de progresser dans leur apprentissage du français, c'est pour ça que dès qu'ils se retrouvent devant un mot inconnu (item 14), 74,5 % des participants essaient de deviner son sens (dont 6,4% sont fortement en accord avec cette stratégie).

En somme, la majorité des participants sont capables d'exprimer les stratégies utilisées qui leur permettent d'améliorer leur apprentissage du français : la répétition, la pratique, la rétroaction, deviner le sens de mots inconnus. Également, ils ont exprimé clairement l'importance accordée à la prononciation lors de leur apprentissage.

Le tableau 4.6 présente les similitudes et les différences retrouvées entre notre recherche et celle d'Horwitz (1988).

Remarquons que les résultats des deux études coïncident sur l'utilisation de certaines stratégies d'apprentissage et de communication. Néanmoins, ce n'est pas le cas pour la correction d'erreurs car la perception des participants est fragmentée. D'une part, une minorité des apprenants (27,5%) qui ont participé à la recherche d'Horwitz approuvent la correction comme une stratégie pour l'apprentissage de l'anglais. D'autre part, la majorité de nos participants (80,8%) sont en accord avec la correction en français.

Cette grande divergence entre les participants a également été observée dans l'étude de Schulz (2001). Son étude mentionne la divergence existante entre les apprenants américains et colombiens sur cette question. Ces derniers auraient une forte préférence pour la rétroaction car celle-ci correspond à leur croyance sur le rôle de la grammaire dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère (Schulz, 2001).

Tableau 4.6 : Les stratégies d'apprentissage et de communication

# item BALLI	Horwitz (1988, p. 127-128) <i>Learning and Communication strategies</i>	Notre étude
Item 26 sur l'utilisation des enregistrements audio	75% en accord	83% en accord (dont 17% sont fortement d'accord)
Item 18 sur la stratégie de répéter et de beaucoup pratiquer	95% en accord	95,8% sont en accord (dont 68,1% sont fortement en accord)
Item 14 sur le fait de deviner le sens d'un mot lorsqu'on ne le connaît pas	65% en accord	74,5% sont en accord (dont 6,4% sont fortement en accord avec)
Item 22 sur l'idée que les étudiants débutants seront probablement incapables de corriger leurs erreurs s'ils sont autorisés à les faire tôt dans l'apprentissage des langues.	27,5% en accord	80,8% croient (dont 19,1% sont fortement en accord)
Item 13 sur le fait d'avoir du plaisir à pratiquer le français avec les locuteurs natifs du français.	81% en accord	76,6% (dont 23,4% sont fortement en accord)
Item 9 sur l'idée de rien dire en français jusqu'au moment de pouvoir le dire correctement.	38% en accord	12,8% sont en accord
Item 7 sur l'importance de parler le français avec une excellente prononciation.	90% en accord	83% en accord (dont 29,8% sont fortement en accord)
Item 21 sur l'idée qu'ils sont timides lorsqu'ils parlent français avec les autres.	44% en accord	59,6% en accord (dont 14,9% sont fortement en accord)

Par ailleurs, les croyances des apprenants se contredisent quant aux stratégies de communication. Par exemple, dans l'étude d'Horwitz (1988), la majorité de participants (81%) déclarent avoir du plaisir à discuter avec les Américains qu'ils

rencontrent. Cependant, presque la moitié (44%) se sentent timides au moment de parler anglais avec les autres.

Ce même comportement apparaît chez nos participants. La majorité d'entre eux (76,6%) affirment avoir du plaisir lorsqu'ils pratiquent leur français avec des locuteurs natifs qu'ils rencontrent. Également, c'est la majorité de ces mêmes participants (59,6%) qui se disent timides quand ils parlent français avec les autres. Il est évident qu'il y a une contradiction dans les croyances des participants car d'une part, ils ont du plaisir à discuter avec des locuteurs natifs qu'ils rencontrent et d'autre part, ils sont timides lorsqu'ils parlent soit anglais ou soit français avec les autres.

Cependant, dans d'autres recherches comme celle d'Amireault et Lussier (2008), le plaisir pour le français est indiscutable. Elles commentent que «la langue française est notamment fréquemment utilisée par les immigrants lors de leurs fréquentations sociales et communautaires et quand ils lisent ou écrivent pour le plaisir » (p. 30).

Amireault et Lussier (2008) ont également soulevé le sentiment d'insécurité ressenti par les nouveaux arrivants. Elles affirment que les participants sont confrontés à plusieurs sentiments lorsqu'ils interagissent en français. Par exemple, elles citent que certains participants seraient à l'aise par rapport à leur niveau de compétence en français tandis que d'autres manquent de confiance.

De plus, certains participants ressentent de la frustration. Ce sentiment d'impuissance serait déclenché à chaque fois qu'« ils ne sont pas toujours capables de saisir tous les mots ou expressions de la langue québécoise, surtout dans des contextes informels » (p. 26). Une stratégie de communication qui leur permettrait de surmonter cette barrière est le fait de deviner le sens d'un mot lorsqu'ils ne le connaissent pas (Horwitz, 1988).

En définitive, il est important que les interlocuteurs soutiennent les immigrants pendant une conversation. C'est ainsi que le stress diminue et qu'ils deviennent plus sûrs d'eux-mêmes (Amireault et Lussier, 2008).

D'après les résultats trouvés dans notre recherche et dans celle d'Horwitz (1988), il semblerait que plusieurs perceptions des apprenants sont en harmonie malgré la différence de langue et de pays où les recherches ont eu lieu. Par exemple, les participants d'Horwitz (95%) et nos participants (95,8%) sont presque tous en accord à propos du rôle de la répétition lors de l'apprentissage.

Un autre point sur lequel les participants des deux recherches s'entendent est l'importance accordée à la prononciation (90% en accord dans l'étude d'Horwitz et 83% chez nos participants). Par ailleurs, cette composante de la langue orale génère les erreurs les plus récurrentes chez les nouveaux arrivants (Amireault et Lussier, 2008). Il semble donc que les apprenants attribuent de la valeur à la prononciation comme s'ils étaient conscients de cette faiblesse.

La troisième ressemblance concerne la pratique et l'utilisation des enregistrements audio : cet item est soutenu par 75% des participants dans la recherche d'Horwitz et 83% dans notre étude. En effet, l'écoute des enregistrements audio joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue seconde (Rost, 1994 cité dans Hasan, 2000) et contribue à la compréhension orale dans la mesure où « les auditeurs doivent interagir avec les locuteurs pour parvenir à la compréhension » (Hasan, 2000, p. 138 – traduction libre)²⁵.

Il est important de dire que « les perceptions des apprenants à propos de leurs problèmes en compréhension orale et leurs stratégies peuvent affecter leur

²⁵ [...] listeners need to interact with speakers to achieve understanding » (Hasan, 2000, p. 138 – traduction libre).

compréhension soit de manière positive ou négative » (Hasan, 2000, p. 138 – traduction libre)²⁶.

Selon Hassan :

les apprenants pourraient employer des stratégies inefficaces en pensant que celles-ci améliorent leur compréhension orale. Par exemple, les apprenants peuvent considérer à tort qu'il est indispensable d'écouter chaque mot pour avoir une bonne compréhension [...]. Il est important que les apprenants soient conscients des facteurs qui contribuent à leurs difficultés dans leur compréhension orale. S'ils sont au courant de leurs propres stratégies, problèmes, attitudes, ils pourront améliorer leur compréhension orale et ainsi devenir de meilleurs auditeurs (Hasan, 2000, p. 138 – traduction libre)²⁷.

De plus, selon Krashen, « la compréhension orale fournit les conditions optimales pour l'acquisition d'une langue et permet aussi le développement d'autres compétences de la langue » (Krashen, 1985, p. 27 – traduction libre)²⁸.

Finalement, la quatrième stratégie similaire chez les participants est la déduction du sens d'un mot (65% pour Horwitz et 74,5% pour notre étude). Notons une légère différence entre les taux d'approbation de deux études. Y aurait-il une évolution dans

²⁶ « It should be noted that learners' perceptions of their listening problems and strategies can affect their comprehension either positively or negatively » (Hasan, 2000, p. 138 – traduction libre).

²⁷ « Learners may wrongly think that they have to listen to every word and detail to get the main idea of the text. They may be unwilling to guess the meaning of unfamiliar words from the context of the spoken text. Learners also need to be aware of the factors which contribute to their difficulties in listening. When listeners know something about their own strategies, problems, and attitudes they will be able to improve their listening practices and become better listeners» (Hasan, 2000, p. 138 – traduction libre).

²⁸ « Thus listening comprehension provides the right conditions for language acquisition and development of other language skills » (Krashen, 1995, p. 27 – traduction libre).

les croyances des apprenants? Horwitz (1988, p. 126 – traduction libre)²⁹ soulignait que « beaucoup de ces étudiants croient à tort qu'ils sont censés comprendre chaque mot prononcé dans leur classe de langue étrangère ». Quelques années plus tard, la littérature scientifique sur la compréhension orale en L2 a trouvé quatre stratégies qui aideraient les apprenants à mieux comprendre en anglais, selon Grant (1997 cité dans Hasan, 2000) : l'activation/ la construction d'un schéma, deviner/ inférer/ prédire, l'écoute sélectivement et la négociation de sens. Hasan (2000) mentionne que pour débloquer certaines structures grammaticales difficiles tout comme la compréhension orale, un processus d'inférence, d'explication et de pratique s'avère nécessaire.

Il apparaît donc que les représentations des apprenants d'une L2 ont évolué à travers les années. De plus, la recherche soutient la pertinence de l'évolution de cette perception quant à la compréhension orale.

4.1.5 Cinquième domaine : Les motivations

Sans aucun doute, les cours de français sont une expérience enrichissante mais surtout de grande importance pour l'intégration des nouveaux arrivants. Le tableau 4.7 nous présente les possibles motivations des nouveaux arrivants à apprendre le français.

En fait, la totalité des participants (100% dont 78,7% sont fortement en accord) signalent vouloir apprendre à parler très bien le français (item 31). Au niveau personnel, ils souhaitent presque tous avoir des amis Québécois (93,6% dont 53,2% sont fortement en accord à l'item 32) et aimeraient apprendre le français pour ainsi mieux connaître les québécois (91,5% dont 42,6% sont fortement en accord à l'item 24).

²⁹ « Many of these students believe erroneously that they are supposed to understand every word uttered in their foreign language class » (Horwitz, 1988, p. 126 – traduction libre).

De même, au niveau professionnel, la presque totalité des répondants (93,7% dont 51,1% sont fortement en accord) estiment que s'ils apprennent très bien le français, ils auront de meilleures opportunités pour obtenir un bon travail (item 29). Il est très probable que cette dernière motivation pour l'apprentissage du français soit déclenchée par l'employabilité au Québec vu qu'ils sont dans l'âge adulte (plus de 18 ans).

Tableau 4.7 : Les motivations

	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	En accord	Fortement d'accord
<i>20) Les personnes de mon pays croient que c'est important de parler français.</i>	10,6	34	29,8	14,9	10,6
<i>24) J'aimerais apprendre le français et ainsi mieux connaître les québécois.</i>	2,1	-	6,4	48,9	42,6
<i>29) Si j'apprends très bien le français, j'aurai de meilleures opportunités pour obtenir un bon travail.</i>	-	-	6,4	42,6	51,1
<i>31) Je veux apprendre à parler très bien le français.</i>	-	-	-	21,3	78,7
<i>32) J'aimerais avoir des amis québécois.</i>	-	-	6,4	40,4	53,2

Ces résultats montrent que tous nos participants inscrits dans des cours de francisation sont motivés par la langue française malgré le peu d'importance accordée au français dans leur pays d'origine (item 20). En effet, seulement 25,5% des participants (dont

10,6% fortement en accord) ont l'impression que pour les personnes de leur pays c'est important de parler français.

En résumé, les résultats très homogènes à ce dernier domaine du BALLI nous permet de conclure que nos répondants sont très intéressés à connaître non seulement la langue française, mais aussi les Québécois et la culture québécoise, en somme, ils sont intéressés à s'intégrer dans la société d'accueil.

Le tableau 4.8 compare ces réponses sur la motivation avec celles obtenues par Horwitz (1988).

Tableau 4.8 : Comparaison des motivations entre l'étude d'Horwitz (1988) et notre étude

# item BALLI	Horwitz (1988, p. 127-128) <i>Motivations</i>	Notre étude
Item 31 sur le fait s'ils veulent apprendre à parler très bien le français.	91% sont en accord (dont 75% sont fortement en accord)	100% sont en accord (dont 78,7% sont fortement en accord)
Item 29 sur le fait que s'ils apprennent très bien le français, ils auront de meilleures opportunités pour obtenir un bon travail.	78% sont en accord (dont 28% sont fortement en accord)	93,7% sont en accord (dont 51% sont fortement en accord)
Item 32 sur le fait s'ils aimeraient avoir des amis québécois.	90% sont en accord	93,6% sont en accord (53,2% sont fortement en accord)

La motivation des participants issus de l'immigration est notoire (Horwitz, 1988). Ils déclarent vouloir apprendre à parler très bien le français (Amireault et Lussier, 2008). À ce sujet, selon Amireault et Lussier (2008, p. 25), « certains participants estiment

qu'au Québec, le français est un moyen de découvrir un nouveau monde, une nouvelle culture, et de s'ouvrir du même coup à un univers francophone qui ne leur était pas accessible avant ».

Face à ce constat, il n'est pas étonnant d'apprendre que la majorité de nos participants (93,7% sont en accord dont 51,1% fortement en accord) expriment que leur compétence de la langue augmenterait leurs opportunités d'avoir un bon travail au Québec (item 29). Nos résultats rejoignent les constats d'Amireault et Lussier (2008). Si nous comparons ce résultat avec l'étude d'Horwitz (1988), notons que le taux d'approbation est inférieur à notre résultat : 78% sont en accord (dont 28% sont fortement en accord) avec l'item 29. Au Québec, l'apprentissage du français est perçu un élément clé pour trouver un travail (Amireault et Lussier, 2008).

Cependant, leur motivation va au-delà du marché du travail car la majorité des participants aimeraient avoir des amis de la société d'accueil. Par exemple, les participants de l'étude d'Horwitz (1988) cherchaient à avoir des amis américains tandis que les apprenants en francisation aimeraient avoir des amis québécois.

À ce sujet, selon Amireault et Lussier (2008, p. 31) « il apparaît clairement que les immigrants désirent tisser des liens plus personnels avec des Québécois francophones, notamment en se faisant des amis proches dont la langue maternelle est le français ».

4.2 L'effet du sexe des répondants sur les réponses au BALLI

Dans cette section, nous présentons les réponses au questionnaire BALLI selon le sexe des répondants. Nous comptons sur un nombre suffisant d'hommes (N=16) et de femmes (N=31) pour permettre de procéder à des tests statistiques.

Nous avons réalisé un test non paramétrique de Mann-Whitney pour les 34 items du BALLI pour voir s'il y avait des différences significatives entre les réponses des 16 hommes et celles des 31 femmes. Le tableau 4.9 présente ces résultats.

Pour procéder à ces tests, le score moyen pour chaque question a été calculé de la manière suivante : fortement en désaccord = 1, en désaccord = 2, ni d'accord, ni en désaccord = 3, en accord = 4, fortement d'accord = 5 ce qui permet de calculer le score moyen du groupe et son écart type. Les scores moyens et les écarts-types obtenus à chaque question dans ces deux sous-groupes se trouvent à l'Annexe 9.

Tableau 4.9 Résultats au test de Mann-Whitney avec la variable sexe du répondant.

Numéro d'item du BALLI	$p =$
1) C'est plus facile d'apprendre une langue étrangère pour les enfants que pour les adultes.	0.812
2) Certaines personnes ont une habileté spéciale pour l'apprentissage de langues étrangères.	0.461
3) Certaines langues sont plus faciles que d'autres à apprendre.	0.651
4) Le français est une langue : très difficile, difficile, plus ou moins difficile, facile, très facile	0.052
5) Je crois que j'apprendrai à parler le français très bien.	0.173
6) Les gens de mon pays sont bons pour apprendre des langues étrangères.	0.950
7) C'est important de parler le français avec une excellente prononciation.	*0.026
8) C'est important de connaître la culture francophone pour parler français.	0.922
9) On ne devrait rien dire en français jusqu'au moment de pouvoir le dire correctement.	0.581
10) C'est facile d'apprendre une autre langue pour quelqu'un qui parle déjà une langue seconde.	0.839
11) Les personnes qui sont bonnes en mathématiques ou en sciences ne sont pas bonnes pour apprendre des langues.	0.247
12) C'est mieux d'apprendre le français dans un pays francophone.	0.930
13) J'ai du plaisir à pratiquer le français avec les locuteurs natifs du français que je rencontre.	0.770
14) Quand on ne comprend pas un mot en français, c'est correct de deviner son sens.	0.288
15) Si quelqu'un investit une heure par jour pour apprendre une langue, combien de temps prendra-t-il pour bien parler la langue :	0.063

16) J'ai une habileté particulière pour l'apprentissage des langues.	0.425
17) La partie la plus importante, dans l'apprentissage des langues, est l'apprentissage du vocabulaire.	0.575
18) C'est important de répéter et de beaucoup pratiquer.	0.989
19) Les femmes sont meilleures que les hommes pour l'apprentissage des langues étrangères.	0.345
20) Les personnes de mon pays croient que c'est important de parler français.	0.917
21) Je me sens timide quand je parle français avec les autres.	0.175
22) Si on laisse les étudiants débutants faire des erreurs en français, il leur sera plus difficile de parler correctement plus tard.	0.122
23) La partie la plus importante de l'apprentissage d'une langue étrangère est l'apprentissage de la grammaire.	0.817
24) J'aimerais apprendre le français et ainsi mieux connaître les québécois.	0.532
25) C'est plus facile de parler que de comprendre une langue étrangère.	*0.010
26) C'est important de pratiquer avec des enregistrements audio.	*0.040
27) L'apprentissage d'une langue étrangère est différent de l'apprentissage d'une autre matière.	0.243
28) La partie la plus importante pour apprendre le français c'est d'apprendre comment traduire vers ma langue maternelle.	0.327
29) Si j'apprends très bien le français, j'aurai de meilleures opportunités pour obtenir un bon travail.	0.449
30) Les personnes qui parlent plus d'une langue sont très intelligentes.	0.694
31) Je veux apprendre à parler très bien le français.	0.658
32) J'aimerais avoir des amis québécois.	0.577
33) Tout le monde peut apprendre à parler une langue étrangère.	0.792
34) C'est plus facile de lire et d'écrire en français que de le parler et le comprendre.	0.170

* $p < 0.05$

Suite à ces résultats, nous avons remarqué que trois items présentent une différence statistiquement significative. Les résultats à l'item 7 montrent que ce sont surtout les femmes qui considèrent « important de parler le français avec une excellente prononciation » (score moyen = 4.23) en comparaison des hommes (score moyen : 3.75). La valeur de p au test de Mann-Whitney pour cet item est de 0.026, une différence significative.

Un autre résultat significatif identifié est pour l'item 25 : les hommes (score moyen = 3.56) croient que « c'est plus facile de parler que de comprendre une langue

étrangère » comparé aux femmes (score moyen = 2.81). La valeur de p au test de Mann-Whitney pour cet item est de 0.010, une différence significative.

Le dernier item significatif est l'item 26 : les femmes (score moyen = 4.10) estiment plus important de pratiquer avec des enregistrements audio comparé aux hommes (score moyen = 3.69). La valeur de p au test de Mann-Whitney pour cet item est de 0.040, une différence significative.

En conclusion, les femmes estiment important de parler français avec une excellente prononciation. Si nous empruntons des écrits à la sociolinguistique, une discipline de la linguistique qui s'occupe des productions langagières des locuteurs conditionnées par des paramètres sociaux précis comme le sexe, nous constatons que « les femmes se conforment plus étroitement que les hommes aux normes sociolinguistiques qui sont prescrites ouvertement, mais qui se conforment moins que les hommes quand elles ne le sont pas » Labov (2001, p. 293 – traduction libre³⁰).

Notons que les femmes ont tendance à parler selon les normes sociolinguistiques prescrites (Labov, 2001). En connaissant cette perception des femmes, il n'est pas étonnant qu'elles considèrent important de pratiquer avec des enregistrements audio.

En ce qui concerne les hommes, ils croient que c'est plus facile de parler que de comprendre une LE.

4.3 L'effet de la langue d'origine des répondants sur les réponses au BALLI

Nous avons jugé qu'il serait pertinent de voir s'il y avait des différences significatives en fonction de l'origine de la langue maternelle des répondants. Nous avons suivi la

³⁰ « Women conform more closely than men to sociolinguistic norms that are overtly prescribed, but conform less than men when they are not » (Labov, 2001, p. 293 – traduction libre).

même démarche qu'au point précédent pour l'analyse statistique. En premier lieu, nous avons calculé les moyennes en regroupant les répondants en fonction de l'origine de leur langue maternelle : latine (N=23) telles que l'espagnol, le portugais, le roumain; ou non latine (N=24) comme l'anglais, le japonais, l'arabe, le guarani, le kirundi, le swahili, le mandarin, le népalais, le perse, le rohingya, le birman, le russe, le serbe et le vietnamien. Ensuite, nous avons réalisé un test non paramétrique de Mann-Whitney pour tous les items du BALLI afin de voir s'il y avait des différences significatives pour cette variable.

Nous présentons à l'Annexe 10 le tableau qui fournit les scores moyens selon l'origine latine ou non latine de la langue maternelle de tous les items au BALLI.

Nous avons effectué le même test non paramétrique de Mann-Whitney pour les 34 items du BALLI avec la variable de l'origine latine ou non latine de la langue maternelle pour corroborer le caractère significatif de moyennes obtenues. Le tableau 4.10 suivant présente les résultats au test de Mann-Whitney pour la variable de l'origine de la langue maternelle des répondants.

Tableau 4.10 Résultats au test de Mann-Whitney pour la variable de l'origine de la langue maternelle.

Numéro d'item du BALLI	$p =$
1) C'est plus facile d'apprendre une langue étrangère pour les enfants que pour les adultes.	0.352
2) Certaines personnes ont une habileté spéciale pour l'apprentissage de langues étrangères.	0.117
3) Certaines langues sont plus faciles que d'autres à apprendre.	0.854
4) Le français est une langue:	0.611
5) Je crois que j'apprendrai à parler le français très bien.	*0.004
6) Les gens de mon pays sont bons pour apprendre des langues étrangères.	0.751
7) C'est important de parler le français avec une excellente prononciation.	0.963
8) C'est important de connaître la culture francophone pour parler français.	0.667
9) On ne devrait rien dire en français jusqu'au moment de pouvoir le dire correctement.	0.128

10) C'est facile d'apprendre une autre langue pour quelqu'un qui parle déjà une langue seconde.	0.701
11) Les personnes qui sont bonnes en mathématiques ou en sciences ne sont pas bonnes pour apprendre des langues.	0.684
12) C'est mieux d'apprendre le français dans un pays francophone.	0.757
13) J'ai du plaisir à pratiquer le français avec les locuteurs natifs du français que je rencontre.	0.113
14) Quand on ne comprend pas un mot en français, c'est correct de deviner son sens.	*0.003
15) Si quelqu'un investit une heure par jour pour apprendre une langue, combien de temps prendra-t-il pour bien parler la langue :	0.235
16) J'ai une habileté particulière pour l'apprentissage des langues.	0.519
17) La partie la plus importante, dans l'apprentissage des langues, est l'apprentissage du vocabulaire.	0.839
18) C'est important de répéter et de beaucoup pratiquer.	0.174
19) Les femmes sont meilleures que les hommes pour l'apprentissage des langues étrangères.	0.803
20) Les personnes de mon pays croient que c'est important de parler français.	0.842
21) Je me sens timide quand je parle français avec les autres.	0.770
22) Si on laisse les étudiants débutants faire des erreurs en français, il leur sera plus difficile de parler correctement plus tard.	0.642
23) La partie la plus importante de l'apprentissage d'une langue étrangère est l'apprentissage de la grammaire.	0.890
24) J'aimerais apprendre le français et ainsi mieux connaître les québécois.	0.670
25) C'est plus facile de parler que de comprendre une langue étrangère.	0.227
26) C'est important de pratiquer avec des enregistrements audio.	*0.051
27) L'apprentissage d'une langue étrangère est différent de l'apprentissage d'une autre matière.	0.207
28) La partie la plus importante pour apprendre le français c'est d'apprendre comment traduire vers ma langue maternelle.	0.725
29) Si j'apprends très bien le français, j'aurai de meilleures opportunités pour obtenir un bon travail.	0.111
30) Les personnes qui parlent plus d'une langue sont très intelligentes.	0.991
31) Je veux apprendre à parler très bien le français.	*0.041
32) J'aimerais avoir des amis québécois.	0.597
33) Tout le monde peut apprendre à parler une langue étrangère.	*0.003
34) C'est plus facile de lire et d'écrire en français que de le parler et le comprendre.	0.497

* $p < 0.05$

Cinq items du questionnaire révèlent des différences significatives lorsqu'on compare les réponses selon l'origine latine ou non de la langue des répondants. Concernant l'item 5, il y a une différence significative ($p = 0.004$) des scores moyens. Les répondants qui ont une langue maternelle d'origine latine sont plus confiants sur le fait qu'ils apprendront à parler très bien le français (score moyen de 4.39) par rapport aux répondants dont la langue d'origine n'est pas latine (score moyen de 3.70).

La différence est également significative pour l'item 14 ($p = 0.003$) : les participants ayant une langue maternelle d'origine non latine trouvent correct de deviner le sens du mot qu'ils ne connaissent pas en français (score moyen de 4.04) par rapport aux répondants qui ont une langue d'origine latine (score moyen de 3.17).

À propos de l'item 31, il y a une différence significative ($p = 0.041$) : les répondants qui ont une langue maternelle d'origine latine sont plus enclins à vouloir apprendre à parler très bien le français (score moyen de 4.91) par rapport aux répondants ayant une langue d'origine non latine (score moyen de 4.67).

Également, pour l'item 33, il y a une différence significative ($p = 0.003$) : les participants ayant une langue maternelle d'origine latine croient que tout le monde peut apprendre à parler une langue étrangère (score moyen de 4.48) en comparaison avec les répondants dont la langue d'origine n'est pas latine (score moyen de 3.67).

Finalement, pour l'item 26, il y a une différence quasi significative ($p = 0.051$). Les répondants qui ont une langue maternelle d'origine latine considèrent important de pratiquer avec des enregistrements audio (score moyen de 4.13) par rapport aux répondants ayant une langue d'origine non latine (score moyen de 3.79).

En conclusion, les participants qui ont une langue d'origine latine sont confiants qu'ils apprendront à parler très bien le français. Il est évident qu'ils veulent aussi apprendre à parler très bien le français. Il est probable que ces résultats s'expliquent soit par le fait qu'ils croient tout simplement que tout le monde compte sur la capacité d'apprendre à parler une langue étrangère, c'est-à-dire qu'ils perçoivent

l'apprentissage d'une langue comme un objectif réaliste; soit cette croyance pourrait s'expliquer par le fait que la L2 qu'ils sont en train d'apprendre est proche de leur L1. De plus, pour ce type de participants, la pratique avec des enregistrements audio serait essentielle.

Par contre, les participants avec une langue d'origine non latine jugent correct de deviner le sens du mot qu'ils ne connaissent pas en français. Il semble évident que pour une personne dont la langue maternelle n'appartient pas à la même famille de langues que la langue en apprentissage, dans notre cas, le français, la stratégie à utiliser, soit deviner le sens de mot pour comprendre le document dont il a besoin.

4.4 Conclusion du Chapitre IV

Pour répondre à la question de recherche : quelles sont les représentations des nouveaux arrivants allophones envers leur apprentissage d'une L2 en contexte de francisation?, nous avons présenté dans ce chapitre les résultats au questionnaire BALLI de 47 répondants pour chaque item, puis une analyse des réponses selon le sexe et la langue d'origine.

Tel que nous l'avons mentionné, dans l'ensemble, les perceptions sont assez homogènes et très peu de questions nous conduisent à une grande diversité de réponses. Cependant, nous avons remarqué qu'il y a des croyances plus ancrées comme celle qui dit que c'est plus facile d'apprendre une langue étrangère pour les enfants que pour les adultes. Pourtant, selon les recherches en L2 (Horwitz, 1988; Ur, 1996), les adolescents apprendront mieux la grammaire et le vocabulaire tandis que les jeunes enfants assimileront mieux la prononciation d'une LE. Les adultes auront une meilleure capacité de compréhension et apprendront de manière volontaire.

Non seulement les adultes ont une pensée logique, les adultes immigrants en contexte de francisation seraient également motivés à apprendre le français.

En particulier, les femmes porteront plus d'attention à leur prononciation en comparaison des hommes tandis que ceux-ci seront plus à l'aise au moment de parler qu'au moment de comprendre.

Finalement, les adultes immigrants avec une langue d'origine latine sont plus confiants dans la mesure où ils veulent apprendre à parler très bien. Néanmoins, les participants avec une langue d'origine non latine utiliseront la devinette du sens d'un mot comme une stratégie d'apprentissage.

Au cours de ce chapitre nous avons présenté et comparé nos résultats de recherche avec d'autres recherches. En somme, nous avons constaté le désir d'apprendre à parler le français des nouveaux arrivants tout comme leur perception quant à la difficulté de la compréhension orale (Amireault et Lussier, 2008). De plus, nous avons découvert l'importance de la grammaire : celle-ci serait une attitude majoritaire chez les apprenants adultes universitaires et issus de l'immigration (Schulz, 2001; Horwitz, 1988).

CHAPITRE V

RÉSULTATS ET ANALYSES DES RÉSULTATS AU TEST DELF

Dans ce chapitre, nous abordons en 1^{re} partie les résultats obtenus au test standardisé DELF B1 pour la compréhension orale. Nous y présentons les résultats au test statistique réalisé pour assurer l'équivalence de deux épreuves utilisées au prétest et au posttest, puis nous montrons les progrès des participants en compréhension orale.

Dans la 2^e section du chapitre, nous répondons à la 2^e question de recherche : quels sont les liens entre les représentations et les progrès de la compétence en français? Pour cela, nous examinons la présence de corrélations entre le progrès des participants et les items du BALLI.

5.1 Résultats au DELF

5.1.1 Validité du test DELF en compréhension orale

Pour cette partie de notre recherche qui vise à répondre à la 2^e question de recherche, nous avons retenus les 37 participants avec données complètes. Ceux-ci ont complété toute l'expérimentation, c'est-à-dire qu'ils ont répondu au questionnaire BALLI et ont passé l'épreuve de compréhension orale du DELF au prétest et au posttest.

Nous tenons à rappeler que le progrès de la compétence en français n'est pas évalué de manière uniforme dans tous les établissements de francisation. Nous ne pouvons pas alors tenir compte de la note finale comme un bon indicateur puisque les enseignants

considèrent différents aspects et évaluent de différentes manières (Cochran et al. 2010). C'est pour cela que nous utilisons le test standardisé DELF. Celui-ci est un examen spécifiquement conçu pour mesurer la compétence en français des personnes non francophones qui apprennent le français. Également, nous rappelons que dans le cadre de notre recherche, nous visons uniquement la compétence de la compréhension orale.

Tel que nous l'avons mentionné dans la section de la méthodologie, l'épreuve de compréhension orale évalue les réponses à des questionnaires portant sur trois documents enregistrés.

Cette épreuve dure vingt-cinq minutes environ et celle-ci est notée sur vingt-cinq points. La note minimale requise pour réussir l'épreuve est de cinq sur vingt-cinq points. Lors du prétest, si nous considérons la note minimale requise par l'épreuve comme le seuil de validité, tous les 35 participants ont atteint ce seuil. Au posttest, un participant a obtenu 3 points dans l'épreuve. Autrement dit, 34 participants ont atteint ce seuil de validité de l'épreuve du DELF.

Avant de présenter les résultats aux pré et posttest de ces 35 participants, nous devons encore nous assurer que les deux versions du DELF utilisées sont bien équivalentes pour nos participants.

5.1.2 L'équivalence des deux épreuves

Il n'est pas acceptable d'avoir une version plus facile par rapport à l'autre dans une recherche car le progrès sera faible ou grand mais artificiel (Mackey et Gass, 2005). Comment réussir à avoir deux tests avec le même degré de difficulté? Mackey et Gass (2005) proposent :

Contrabalancer le test en donnant à la moitié d'un groupe un ensemble de phrases pour le prétest et l'autre pour le posttest et en donnant l'ensemble de phrases à l'autre moitié du groupe dans le sens inverse. Cette technique peut également éliminer les effets de cette pratique ou l'inattention des

participants qui pourrait survenir si les apprenants étaient testés deux fois sur le même ensemble de phrases³¹ (p. 116 – traduction libre).

L'épreuve de la compréhension orale du test DELF nous a permis d'évaluer la compétence de nouveaux arrivants en français. Deux versions, A et B, ont été utilisées (voir Annexe 7). Nous avons voulu croiser ces versions au prétest et au posttest de manière à annuler tout effet éventuel relié à l'une des versions. Toutefois, le nombre de répondants ayant fait la version A au prétest n'est pas équivalent au nombre de répondants ayant fait la version B au prétest (et vice-versa au posttest). Le tableau 5.1 montre la distribution des deux versions de l'épreuve de compréhension orale au prétest et au posttest.

Tableau 5.1: Distribution des deux versions de l'épreuve de compréhension orale du test DELF

		Prétest	Posttest
Nombre de répondants	N=27	Version A	Version B
Nombre de répondants	N=8	Version B	Version A

Bien qu'il s'agisse d'un test standardisé, nous avons décidé de vérifier si les deux versions (A et B) employées au prétest n'étaient pas différentes, c'est-à-dire qu'une

³¹ « Counterbalancing the test by giving half of a group one set of sentences on the pretest and the other set on the posttest and giving the sets of sentences to the other half of the group in the reverse order. This technique may also eliminate the possible practice effects or participant inattentiveness that might arise if learners were tested on the same set of sentences twice. » (Mackey et Gass, 2005, p. 116 – traduction libre).

version ne soit pas plus facile que l'autre pour nos participants. Le tableau 5.2 présente la comparaison des résultats obtenus au prétest pour les deux versions du test DELF.

Tableau 5.2 Comparaison des résultats entre la version A et B au prétest

Score au prétest DELF	Moyenne	Médiane	Écart type	Minimum	Maximum	Erreur standard
version A (n=27)	13.815	13.000	3.0608	9.0	19.5	0.5890
version B (n=8)	12.875	12.000	2.9490	9.0	18.0	1.0426

Nous avons effectué un test non paramétrique de Mann-Whitney pour comparer les valeurs de chaque version. Il s'avère que les deux versions du test DELF ont le même degré de difficulté et que les différences de moyennes ne sont pas significatives ($p = 0.364$).

Compte tenu de cette absence de différence significative entre les deux versions du test et de l'atteinte du seuil minimal de 5 points par les participants, nous pouvons conclure que les progrès constatés entre le prétest et le posttest constituent des mesures valides pour la compréhension orale au DELF.

5.1.3 Progrès des participants en compréhension orale

Rappelons que nous avons défini le progrès au chapitre 3 comme englobant soit le maintien exact de la même note ou une amélioration du score entre le prétest et le posttest. Par exemple, pour un participant ayant obtenu 11 points au prétest et autant au posttest, nous considérons qu'il a fait un progrès. Notons qu'un seul participant se trouve dans ce cas (voir figure 5.1, le participant no 13).

Le tableau 5.3 présente la moyenne et l'écart type obtenus au prétest et au posttest pour les 37 répondants avec données complètes c'est-à-dire, ceux ayant fait la compréhension orale du test DELF au prétest et au posttest.

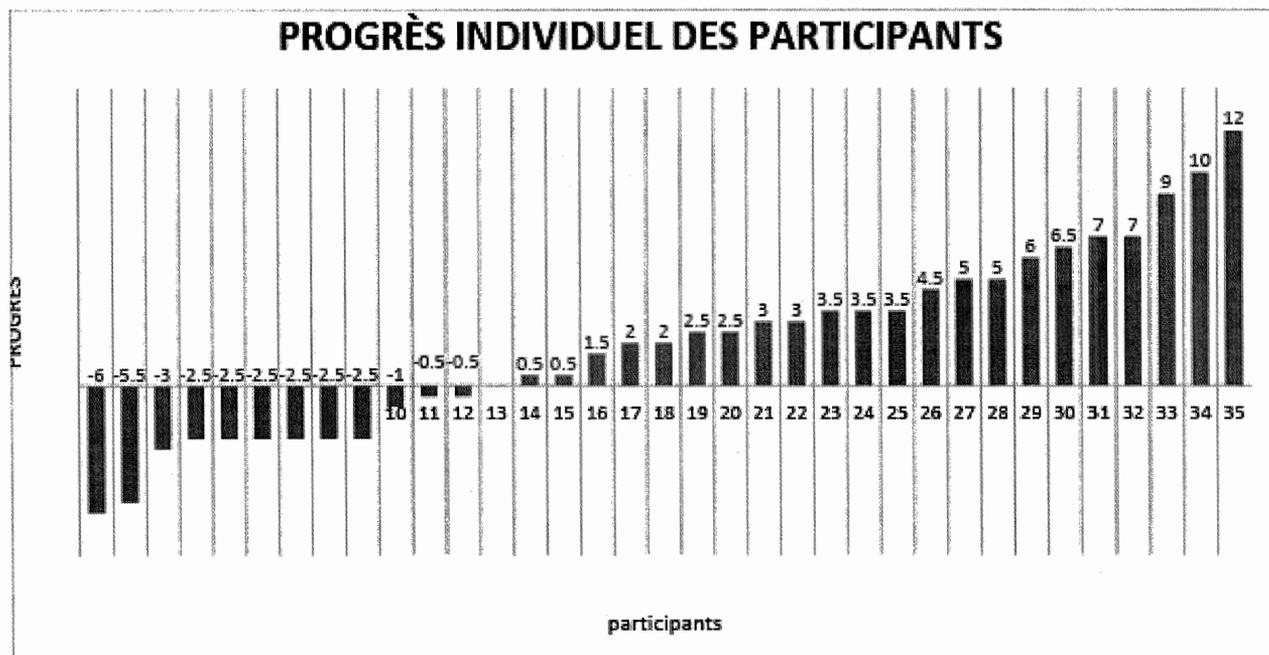
Tableau 5.3 Moyenne et écart type au prétest et au posttest

	N =	Moyenne	Écart type	Moyenne erreur standard
Score au Prétest DELF	35	13.600	3.0191	0.5103
Score au Posttest DELF	35	15.557	4.0887	0.6911
Progrès du prétest au posttest (calcul : score post – score pré)	35	1.9597	4.3035	0.7274

Au prétest, la moyenne est de 13.60 tandis qu'au posttest, la moyenne est de 15.56, pour un progrès moyen de 1.95. Ces progrès des répondants sont-ils significatifs? Afin de confirmer que cette différence est significative, un test paramétrique appelé *test t* a été effectué. Les résultats sont significatifs ($t = -2.691$; $ddl = 34$; $p = 0.011$), ce qui signifie que le groupe s'est amélioré entre le prétest et le posttest. Le progrès obtenu est donc statistiquement significatif.

Par ailleurs, la figure 5.1 présente le progrès individuel des trente-cinq participants.

Figure 5.1 Progrès individuel des participants



Sur le plan individuel, certains répondants ont réalisé des progrès, mais d'autres, des régressions. Notons que vingt-trois participants sur 35 ont progressé, soit les 2/3. Le progrès moyen de ces 23 répondants est de 5.5. Par contre, douze participants ont eu une régression de -2.625 en moyenne.

Bref, l'ensemble du groupe a progressé de manière significative (+1.96) et au niveau des individus, deux fois plus de répondants ont progressé ($n=23$) par rapport à ceux qui ont régressé ($n=12$), avec des progrès moyens environ deux fois plus élevés (+5.5) que la régression (-2.65).

Rappelons que nos résultats pour le BALLI montraient que les nouveaux arrivants se déclarent comme étant motivés à parler très bien le français et qu'ils semblent avoir une attitude positive envers leur apprentissage de français. Rappelons également que, à notre connaissance, seule l'étude de Cochran et al. (2010) fournissait une mesure de

l'influence des attitudes sur la performance en LE. En effet, Ces auteurs indiquaient que 20% de la performance dans une LE est en lien avec l'ensemble composé de : l'aptitude en L1, l'attitude envers l'apprentissage d'une L2 et l'aptitude en LE, mais sans préciser le pourcentage accordé à chaque facteur.

Voyons maintenant si, malgré des attitudes relativement homogènes chez nos participants, il existe des liens significatifs entre elles et les progrès en compréhension orale, afin de répondre à notre 2^e question de recherche.

5.2 Corrélation entre le progrès et le BALLI

Pour répondre à la 2^e question de recherche, quels sont les liens entre les représentations et les progrès de la compétence en français?, nous avons réalisé des corrélations non paramétriques entre certains items du BALLI et le progrès des participants.

Afin de savoir si certaines représentations pourraient s'expliquer grâce à d'autres facteurs, les résultats obtenus des questionnaires ont été soumis à une analyse corrélationnelle. Cependant, nous sommes très conscientes des limitations que pourrait avoir une analyse corrélationnelle comme le fait que celle-ci puisse uniquement démontrer la relation entre les variables et non précisément la cause (Ellis, 2004).

Nous avons choisi les items qui présentaient le plus de diversité de réponses. Ceux-ci sont au nombre de quatre, dont trois sont liés à la difficulté concernant l'apprentissage d'une langue : l'item 15 est en lien avec le temps à investir pour apprendre une langue, l'item 25 est en lien avec la compréhension orale, l'item 34 concerne la production écrite. Par ailleurs, l'item 23 est en lien avec l'importance de l'apprentissage de la grammaire.

Aucune corrélation significative n'a été trouvée. Cependant, les items 15 et 23 atteignent presque le seuil de la significativité; ceux-ci sont discutés ci-dessous.

15) Si quelqu'un investit une heure par jour pour apprendre une langue, combien de temps prendra-t-il pour bien parler la langue?					
réponses au BALLI	Moins d'un an	1 à 2 ans	3 à 5 ans	5 à 10 ans	On ne peut pas apprendre une langue avec 1 heure par jour
Progrès moyens au DELF : (nb de répondants avec la réponse au BALLI)	5.67 (N= 3)	1.70 (N=10)	3.10 (N=9)	0.38 (N=9)	0.13 (N=4)

Premièrement, l'item 15 : si quelqu'un investit une heure par jour pour apprendre une langue, combien de temps prendra-t-il pour bien parler la langue? Les réponses à l'item 15 sont présentées ci-dessus. La corrélation est quasi significative ($p = 0.054$) : la valeur de p atteint presque le seuil de significativité.

En effet, ceux qui ont répondu à cette question du BALLI par « moins d'un an » ($n=3$) ont progressé en moyenne de 5.67 en compréhension orale au DELF et les répondants ayant répondu « 1 à 2 ans » ($n=10$) ont progressé en moyenne de 1.70 en compréhension orale au DELF. Également, les participants ayant répondu « 3 à 5 ans » ($n=9$) ont progressé en moyenne 3.10 en compréhension orale au DELF. Par contre, les répondants qui ont répondu « 5 à 10 ans » ($n=9$) ont progressé en moyenne de 0.38 seulement en compréhension orale au DELF tout comme ceux qui ont choisi « on ne peut pas apprendre une langue avec 1 heure par jour » ($n=4$) qui ont progressé en moyenne d'à peine 0.13.

Notons que plus la moyenne de progrès au DELF augmente, plus le temps requis pour bien parler la langue diminue selon l'opinion des participants et vice-versa. En effet, ce résultat coïncide avec le propos d'Horwitz (1988) : si un apprenant croit qu'il faut un temps très long pour apprendre une langue (10 ans ou plus) il est probable que l'apprenant se découragera et que cette croyance l'incitera à faire des efforts minimaux parce que les progrès paraissent hors de portée.

Deuxièmement, l'item 23 : la partie la plus importante de l'apprentissage d'une langue étrangère est l'apprentissage de la grammaire. La corrélation est quasi significative ($p = 0.054$) : la valeur de p atteint presque le seuil de significativité de 0.050. Les réponses à cet item sont présentées ci-dessous.

23) La partie la plus importante de l'apprentissage d'une langue étrangère est l'apprentissage de la grammaire.						
	Fortement en désaccord	En désaccord	Ni désaccord, en accord	en ni	D'accord	Fortement d'accord
Progrès moyen au DELF : (nb de répondants avec la réponse au BALLI)	12 (n=1)	2.67 (n=3)	3.31 (n=8)		1.25 (n=18)	-0.1 (n=5)

Les résultats à la question 23 montrent que plus on croit à l'importance de la grammaire, moins on progresse en compréhension orale. En effet, ceux qui ont choisi « fortement en accord » (n=5) ont régressé de -0.1 au DELF et les 18 répondants qui

considèrent que la grammaire est la partie la plus importante de l'apprentissage d'une LE ont obtenu seulement 1.25 en moyenne comme progrès au test de compréhension orale, tandis que le seul participant qui a répondu à cette question du BALLI par « fortement en désaccord » (n=1) a fortement progressé de 12 points. Les répondants « en désaccord » (n=3) et ceux « ni en désaccord, ni en accord » (n=8) ont progressé en moyenne de 2.67 et de 3.31 respectivement en compréhension orale au DELF.

Malgré nos résultats qui montrent que plus la moyenne de progrès au DELF augmente, plus le désaccord est fort envers l'importance de la grammaire dans le processus d'apprentissage, la plupart de participants (n=18) considèrent tout de même importante la grammaire dans leur apprentissage. Toutefois « l'acquisition d'une langue ne requiert pas l'utilisation intensive de règles grammaticales conscientes, et ne nécessite pas d'exercice ennuyeux » (Krashen, 1987, p. 6 traduction libre)³². Selon Krashen (1985), c'est la compréhension orale qui fournirait les bonnes conditions pour l'acquisition du langage et le développement d'autres compétences linguistiques. L'enseignement de la grammaire est considérée utile par plusieurs auteurs plus récents, mais à condition de l'enseigner de manière non traditionnelle (Spada, N. et Tomita, Y., 2010).

En résumé, nous pouvons conclure, d'une part, que plus la moyenne de progrès au DELF augmente, plus le temps requis pour bien parler la langue diminue d'après les participants et vice-versa (item 15). D'autre part, plus la moyenne de progrès au DELF augmente, plus le désaccord est fort envers l'importance de la grammaire dans le processus d'apprentissage (item 23).

³² « Language acquisition does not require extensive use of conscious grammatical rules, and does not require tedious drill. » (Krashen, 1987, p. 6).

Au début de notre recherche, après une revue exhaustive des écrits, nous avons basé notre hypothèse de recherche sur les études menées et les constats faits par Bernaus et Gardner (2008) et Tanaka et Ellis (2003). Ceux-ci indiquent l'importance des perceptions dans l'apprentissage d'une langue, mais surtout leur rôle dans la réussite de l'apprentissage d'une L2 auprès des apprenants universitaires. À la lumière de ces informations, nous avons émis l'hypothèse qu'il y aurait une corrélation entre les représentations et le progrès chez les nouveaux arrivants dans les cours de francisation.

À ce stade de notre recherche, nous pouvons confirmer que notre hypothèse de recherche n'est pas soutenue de façon statistiquement significative, bien qu'une tendance presque significative soit observée pour ces deux items.

5.2.1 Les différences de perceptions au BALLI selon le profil des répondants avec ou sans progrès en compréhension

Suite aux résultats des corrélations entre certains items du BALLI et le progrès au DELF, nous avons décidé d'explorer deux profils des participants. Nous voulions connaître les perceptions des répondants qui sont dessous de la moyenne en compréhension orale au DELF (n=18) par rapport à ceux qui au-dessus de la moyenne (n=17) en compréhension orale au DELF. Ces deux sous-groupes ont-ils des perceptions différentes au BALLI?

Nous avons effectué un test non paramétrique de Mann-Whitney pour les 34 items du BALLI. Six items du questionnaire révèlent des différences significatives lorsqu'on compare les réponses des deux sous-groupes de répondants. Les scores moyens et les écarts-types obtenus à chaque question dans ces deux sous-groupes se trouvent à l'Annexe 11. Le tableau 5.4 présente les résultats au test non paramétrique de Mann-Whitney.

Tableau 5.4 Différences de perceptions des répondants qui sont sous de la moyenne ou au-dessus de la moyenne en compréhension orale au DELF : Résultats au test de Mann-Whitney

Numéro d'item du BALLI	$p =$
1) C'est plus facile d'apprendre une langue étrangère pour les enfants que pour les adultes.	0.063
2) Certaines personnes ont une habileté spéciale pour l'apprentissage de langues étrangères.	*0.019
3) Certaines langues sont plus faciles que d'autres à apprendre.	0.454
4) Le français est une langue : très difficile, difficile, plus ou moins difficile, facile, très facile	0.079
5) Je crois que j'apprendrai à parler le français très bien.	0.745
6) Les gens de mon pays sont bons pour apprendre des langues étrangères.	*0.033
7) C'est important de parler le français avec une excellente prononciation.	0.225
8) C'est important de connaître la culture francophone pour parler français.	0.131
9) On ne devrait rien dire en français jusqu'au moment de pouvoir le dire correctement.	0.280
10) C'est facile d'apprendre une autre langue pour quelqu'un qui parle déjà une langue seconde.	0.640
11) Les personnes qui sont bonnes en mathématiques ou en sciences ne sont pas bonnes pour apprendre des langues.	0.872
12) C'est mieux d'apprendre le français dans un pays francophone.	*0.048
13) J'ai du plaisir à pratiquer le français avec les locuteurs natifs du français que je rencontre.	0.323
14) Quand on ne comprend pas un mot en français, c'est correct de deviner son sens.	0.303
15) Si quelqu'un investit une heure par jour pour apprendre une langue, combien de temps prendra-t-il pour bien parler la langue :	*0.048
16) J'ai une habileté particulière pour l'apprentissage des langues.	0.612
17) La partie la plus importante, dans l'apprentissage des langues, est l'apprentissage du vocabulaire.	0.261

18) C'est important de répéter et de beaucoup pratiquer.	0.712
19) Les femmes sont meilleures que les hommes pour l'apprentissage des langues étrangères.	0.494
20) Les personnes de mon pays croient que c'est important de parler français.	0.162
21) Je me sens timide quand je parle français avec les autres.	0.052
22) Si on laisse les étudiants débutants faire des erreurs en français, il leur sera plus difficile de parler correctement plus tard.	0.172
23) La partie la plus importante de l'apprentissage d'une langue étrangère est l'apprentissage de la grammaire.	0.065
24) J'aimerais apprendre le français et ainsi mieux connaître les québécois.	0.985
25) C'est plus facile de parler que de comprendre une langue étrangère.	0.877
26) C'est important de pratiquer avec des enregistrements audio.	0.210
27) L'apprentissage d'une langue étrangère est différent de l'apprentissage d'une autre matière.	*0.045
28) La partie la plus importante pour apprendre le français c'est d'apprendre comment traduire vers ma langue maternelle.	0.944
29) Si j'apprends très bien le français, j'aurai de meilleures opportunités pour obtenir un bon travail.	0.372
30) Les personnes qui parlent plus d'une langue sont très intelligentes.	*0.046
31) Je veux apprendre à parler très bien le français.	0.683
32) J'aimerais avoir des amis québécois.	0.234
33) Tout le monde peut apprendre à parler une langue étrangère.	0.527
34) C'est plus facile de lire et d'écrire en français que de le parler et le comprendre.	0.986

* $p < 0.05$

En ce qui concerne l'item 2, il y a une différence significative ($p = 0.019$) des scores moyens. Les répondants qui ont progressé au-dessus de la moyenne au DELF considèrent que certaines personnes ont une habileté spéciale pour l'apprentissage de langues étrangères (score moyen de 4.12) par rapport aux répondants qui sont en dessous de la moyenne (score moyen de 3.44).

Également, pour l'item 6, il y a une différence significative ($p = 0.033$). Les participants qui ont progressé au-dessus de la moyenne croient que les gens de leur pays sont bons pour apprendre des langues étrangères (score moyen de 3.65) en comparaison des participants étant en dessous de la moyenne (score moyen de 3.00).

À la lumière des résultats à ces deux items, on peut dire que les participants qui sont au-dessus de la moyenne au DELF semblent être plus confiants envers leurs capacités d'apprentissage d'une L2. Nous interprétons ceci car ils soutiennent que les gens de leur pays sont bons pour apprendre des LE : ils se perçoivent comme étant une partie de ces gens. De plus, ils affirment que certaines personnes ont une habileté spéciale pour l'apprentissage d'une LE. Cependant, il faut être prudent avec l'interprétation de ces résultats puisque notre échantillon n'est pas représentatif de la population en question.

Pour l'item 12, il y a une différence significative ($p = 0.048$). Les répondants en dessous de la moyenne considèrent que c'est mieux d'apprendre le français dans un pays francophone (score moyen de 4.67) par rapport aux répondants qui ont progressé au DELF au-dessus de la moyenne (score moyen de 4.00).

Concernant l'item 15, il y a une différence significative ($p = 0.048$). Les participants étant en dessous de la moyenne (score moyen de 3.39) croient que si quelqu'un investit une heure par jour pour apprendre une langue, leur apprentissage prendra plus de temps par rapport aux réponses des participants qui ont progressé au-dessus de la moyenne (score moyen de 2.59). Un score de 2.59 se situe plutôt dans un estimé de moins d'un an à 2 ans pour apprendre alors que le score de 3.3 correspond à 3 ans – 10 ans.

Quant à l'item 27, il y a une différence significative ($p = 0.045$). Les répondants en dessous de la moyenne pensent que l'apprentissage d'une langue étrangère est différent de l'apprentissage d'une autre matière (score moyen de 3.94) par rapport aux répondants qui ont progressé au-dessus de la moyenne (score moyen de 3.35).

Finalement, pour l'item 30, il y a une différence significative ($p = 0.046$). Les participants étant en dessous de la moyenne croient que les personnes qui parlent plus d'une langue sont très intelligentes (score moyen de 3.44) en comparaison des participants qui ont progressé au-dessus de la moyenne (score moyen de 2.65).

En résumé, les répondants qui sont sous de la moyenne croient que c'est mieux pour apprendre en étant en immersion dans le pays d'accueil. Ils considèrent aussi que l'apprentissage d'une langue est différent d'autres matières. De plus, ils croient que les personnes qui parlent plus d'une langue sont très intelligentes. Finalement, ils estiment que pour apprendre le français, l'apprentissage peut prendre environ de 1 an jusqu'à 10 ans.

Ces résultats aux items 12, 15, 27 et 30, pour lesquels les scores de ceux qui ont régressé sont plus élevés que les scores de ceux avec progrès au DELF, révèlent à nouveau des différences de confiance entre les deux sous-groupes. Ils nous permettent d'interpréter que les participants qui ont progressé au-dessus de la moyenne sont plus confiants. Ils perçoivent l'apprentissage d'une langue comme quelque chose de commun car pour eux les personnes qui parlent plus d'une langue ne sont pas nécessairement très intelligentes. Également, pour eux, l'immersion n'est pas nécessairement la meilleure manière d'apprendre le français, ou du moins, l'apprentissage est possible sans être dans une situation d'immersion. En somme, ils sont prêts à apprendre et à faire des efforts pour bien apprendre le français. Dans le même ordre d'idées, ceux au-dessus de la moyenne pensent que même en consacrant seulement une heure par jour à l'apprentissage d'une langue, cet apprentissage se fera dans un temps pas si long (par rapport au temps estimé par ceux qui sont sous la moyenne). Encore un signe de plus grande confiance dans leur capacité d'apprendre une L2. C'est pourquoi il n'est pas étonnant qu'ils considèrent l'apprentissage d'une langue d'une autre matière.

CHAPITRE VI

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons une discussion des résultats obtenus pour les deux questions de recherche. Nous discutons d'abord des limites de la recherche.

6.1 Limites de recherche

Tout d'abord, il faut dire qu'il n'est pas possible de généraliser les résultats étant donné la taille de notre échantillon. Celui-ci n'est pas représentatif de la population car les participants présents à l'étude sont venus sur une base volontaire; il est fort probable que ces étudiants soient parmi les plus motivés, les plus confiants.

De plus, ils suivent tous des cours de francisation, ce qui n'est pas le cas de nombreux nouveaux arrivants (Ferretti, 2016). Pour un échantillon plus représentatif, il faudrait faire participer des nouveaux arrivants non-inscrits ou bien qui abandonnent rapidement la francisation, autant que des apprenants immigrants. Cependant, une telle étude poserait des défis de taille pour la langue à utiliser dans les instruments de recherche, qui dépassent le cadre de ce mémoire.

Il est aussi probable qu'il existe un biais de désirabilité sociale dans les réponses du questionnaire BALLI, bien que la chercheuse ait mentionné dès le début de l'expérimentation de répondre ce qu'ils croyaient car il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Il est possible qu'ils aient répondu en fonction de ce que la chercheuse espérait comme réponse. Cet effet halo (Lightbown et Spada, 2013, p. 114) constitue une limite présente dans toute enquête par questionnaire.

Malgré ces limites inhérentes à notre recherche, notre étude a permis d'établir le portrait des représentations de 47 NA envers l'apprentissage du français L2 et d'établir quelques liens entre certaines perceptions et les progrès en compréhension orale réalisés dans le cours de francisation afin de répondre à nos deux questions de recherche.

6.2 Le portrait des représentations des nouveaux arrivants envers leur apprentissage du français

Les réponses au BALLI de 47 participants nous ont permis d'établir un portrait plus complet des représentations des nouveaux arrivants allophones envers leur apprentissage du français en L2, ce qui répond à la 1^{re} question de recherche. Malgré l'homogénéité des représentations, les résultats permettent de constater que les nouveaux arrivants ont une attitude positive envers leur apprentissage du français. En général, nos participants sont motivés à apprendre la langue française malgré le degré de difficulté de celle-ci. Également, ils affirment leur motivation à plusieurs reprises (item # 24, 31, 32). De plus, leur motivation irait au-delà de l'apprentissage du français car ils souhaitent tisser des amitiés avec les Québécois.

Comment pouvons-nous expliquer cette attitude positive majoritaire envers le français de nos participants? Il semble que nos participants sont conscients qu'au Québec, la langue française leur permet d'accéder au marché de travail et leur offre ainsi de meilleures opportunités de travail (Amireault et Lussier, 2008). Rappelons de plus que ce sont des apprenants de niveau intermédiaire. Ce portrait est donc celui des NA qui persistent le plus dans les cours de francisation. Le niveau avancé ne serait pas offert à cause d'un manque de fréquentation de la part de nouveaux arrivants ainsi le niveau 8 est le niveau le plus élevé offert dans les établissements visités. S'il était possible de connaître ces représentations dès le niveau débutant, l'enseignant pourrait peut-être agir de façon plus ciblée de manière à ce que davantage de NA persistent dans leur

apprentissage jusqu'à ces niveaux de cours. À ce sujet, Taylor et Marsden (2014) soulèvent que « les perceptions des étudiants est un facteur clé pour déterminer la motivation et la persistance dans l'apprentissage d'une langue »³³ (p. 905). L'abandon de cours est une réalité des cours de francisation, lequel a été identifié par Ferretti (2016).

6.3 Les représentations des nouveaux arrivants envers leur apprentissage en fonction de la variable sexe et l'origine de la langue maternelle.

Nous avons vu que, dans l'ensemble, l'attitude positive majoritaire chez les nouveaux arrivants est notable. Cette homogénéité se retrouve-t-elle chez tous les groupes de participants? Pour approfondir l'analyse des résultats au questionnaire BALLI, nous avons exploité les résultats en fonction de la variable sexe et l'origine de la langue maternelle de nos participants.

En ce qui concerne la variable sexe, d'une part, les femmes sont plus préoccupées par leur prononciation. Tel que nous l'avons discuté dans la section de nos résultats, dans le domaine de la sociolinguistique, les femmes adaptent leur parler aux normes sociolinguistiques prescrites ouvertement en comparaison des hommes (Labov, 2001).

De plus, les femmes préfèrent pratiquer plus que les hommes avec des enregistrements. Il faut souligner que les femmes les adopteraient comme une stratégie d'apprentissage.

Alors que pour les participants d'Horwitz (1988), la répétition et le fait de pratiquer beaucoup serait surtout la stratégie considérée comme efficace pour la communication en L2. Bien que les résultats ne soient pas similaires, il faut souligner que la pratique

³³ « Students' perception was a key determiner of motivation and persistence in language learning. » (Taylor et Marsden, 2014, p. 905).

ressort dans les deux recherches, c'est-à-dire que les participants issus de l'immigration sont prêts à réaliser des efforts nécessaires pour apprendre la langue en question.

Ce résultat nous permettrait d'interpréter que les femmes amélioreraient leur prononciation grâce aux enregistrements audio. En conséquence, une partie de leur apprentissage du français serait davantage porté sur la prononciation.

Cependant, notons que la perception chez les apprenants immigrants a évolué par rapport à la répétition, actuellement celle-ci n'est plus considérée comme une stratégie d'apprentissage, du moins par nos participants.

Concernant les stratégies d'apprentissage, l'étude de Bernaus et Gardner (2008) constate qu'il n'y a pas nécessairement d'utilisation effective de stratégies, mais que c'est plutôt leur utilisation perçue qui aurait un effet sur la motivation et la réussite de l'apprentissage d'une L2. C'est ainsi que s'établit une relation entre les croyances et la façon d'agir des apprenants en salle de classe (Wenden, 1986). Dans le même sens, Hasan (2000, p.138)³⁴ mentionne que « lorsque les apprenants sont conscients de leurs propres stratégies, problèmes et attitudes, ils sont capables d'améliorer leur pratique d'écoute et d'augmenter leur compétence de la compréhension orale ».

Dans l'ensemble, nos participants soutiennent avoir plus des difficultés à comprendre qu'à parler en L2 (36% en accord dont 6.3% fortement d'accord). Cependant, dans notre étude, les hommes considèrent que c'est plus facile de parler que de comprendre une LE.

Si nous tenons en compte le résultat global de nos participants, celui-ci va dans la même direction que le résultat de la recherche d'Amireault et Lussier (2008), où les participants étaient aussi des nouveaux arrivants, ceux-ci déclarent avoir une facilité

³⁴ « When listeners know something about their own strategies, problems, and attitudes they will be able to improve their listening practices and become better listeners. » (Hasan, 2000, p.138).

surtout à l'écrit par rapport à l'oral. Notons que la compréhension orale reste un défi à surmonter pour les étudiants issus de l'immigration.

Malgré le degré de difficulté de la compréhension orale perçu par nos participants, ils restent motivés. Ils souhaitent apprendre à parler très bien le français. Nous pouvons alors interpréter que leur désir déclenche davantage une attitude positive envers leur apprentissage de français.

Finalement, est-ce que les différences entre hommes et les femmes sont importantes? Quelles en seraient les conséquences pour l'enseignement? À ce sujet, Graham (2004) constate que la perception des élèves est un déterminant clé de la motivation et de la persévérance dans l'apprentissage des langues. Par exemple, dans le cadre de notre recherche, nous pouvons conclure que pour l'apprentissage du français de nos répondants, il faudrait prioriser l'enseignement concernant la prononciation étant donné que « les méthodes d'enseignement ont été identifiées comme une cause possible de déclin de la motivation »³⁵. (Taylor, F., & Marsden, E. J., 2014, p. 905)

Les répondants qui ont une langue maternelle d'origine latine sont plus confiants sur le fait qu'ils apprendront à parler très bien le français. Ils croient que tout le monde peut apprendre à parler une LE. De plus, ils plus enclins à vouloir apprendre à parler très bien le français. Notons que résultats dénotent une certaine sorte de confiance en eux-mêmes en comparaison de répondants qui ont une langue maternelle d'origine non latine.

Cette assurance des participants pourrait être déclenchée par le rapprochement entre l'origine latine de leur langue maternelle et l'apprentissage du français, également une

³⁵ « Teaching methods have also been identified as a possible cause of motivational decline. » (Taylor, F., & Marsden, E. J., 2014, p. 905).

langue latine. Par ailleurs, ils considèrent important de pratiquer avec des enregistrements audio.

En revanche, les participants qui ont une langue d'origine non latine indiquent que pour eux, c'est correct de deviner le sens d'un mot qu'ils ne connaissent pas. Dans la mesure où leur langue n'appartient pas aux langues latines, il est compréhensible que déduire le sens d'un mot soit une stratégie d'apprentissage employée par ce type de répondants.

En définitive, les répondants avec une langue maternelle d'origine latine seraient plus à l'aise avec leur apprentissage du français que ceux dont la langue d'origine n'est pas latine.

6.4 Le progrès de la compétence en français

L'attitude positive et la motivation de nouveaux arrivants envers leur apprentissage de français est remarquable tout comme le progrès de nos 35 participants qui est significatif (participants retenus avec des données complètes au prétest et au posttest), ce qui signifie que le groupe s'est amélioré entre le prétest et le posttest.

Nous tenons à rappeler que l'enseignement n'est pas normalisé à travers les trois centres de francisations fréquentés pendant la prise de données. Bien que le Programme Cadre soit le même pour tous les établissements, le matériel et l'approche pédagogique diffèrent d'un centre à l'autre. Cette diversité d'établissements scolaires contribue à valider l'efficacité des cours de francisation puisqu'ils ne sont pas dus à une approche ou un (e) enseignant (e) spécifique dans un seul établissement. Toutefois, les participants ont pu également développer cette compétence à l'extérieur des cours pendant la période ciblée. Ainsi, les progrès réalisés sont vraisemblablement le reflet d'un ensemble de facteurs dont les cours sont une composante. Il n'en reste pas moins

que ces cours ont pu aider les participants à justement mieux communiquer en français, facilitant l'entrée en contact avec des francophones en dehors des cours.

Selon l'étude de Cochran et al. (2010), un pourcentage de la réussite de l'apprentissage d'une L2 est attribué aux trois variables suivantes : l'aptitude en L1, les attitudes envers l'apprentissage d'une L2 et l'aptitude en LE. L'ensemble de ces variables peut prédire 20% de la performance d'une LE. Dans le même ordre d'idées, Graham (2004) mentionne qu'une forte motivation aurait une influence importante sur la réussite de l'apprentissage d'une L2. Cependant, celle-ci n'est pas exclusive, c'est le cas de douze de nos répondants qui ont eu une régression malgré leur attitude positive envers leur apprentissage du français. En effet, il y aurait d'autres caractéristiques personnelles comme la haute habileté et l'effort qui facilitent la réussite de l'apprentissage d'une L2 (Graham, 2004).

Maintenant que nous connaissons les représentations des NA et que nous savons qu'ils ont progressé globalement, comme groupe, quels liens peuvent être établis entre les deux?

6.5 Les liens entre les perceptions et les progrès de la compétence en français

Rappelons que notre hypothèse de recherche a été élaborée à partir des résultats obtenus par Bernaus et Gardner (2008) et Tanaka et Ellis (2003). Ils ont conclu que les représentations envers l'apprentissage d'une langue seraient en lien avec la réussite de l'apprentissage d'une langue auprès des apprenants universitaires.

La recherche de Tanaka et Ellis (2003) a examiné le lien entre les croyances et le progrès de l'anglais chez des universitaires japonais. Les chercheurs ont employé leur propre questionnaire inspiré du BALLI afin d'identifier leurs croyances. De plus, ils ont mesuré le progrès en anglais à l'aide d'un test standardisé TOEFL. Les résultats de

cette étude ont montré des changements statistiquement significatifs dans les croyances des étudiants, surtout celles liées à l'auto-évaluation et au niveau de la confiance. Le progrès de compétence en anglais a aussi été statistiquement significatif. Cependant, les corrélations de Pearson entre les croyances et les progrès étaient faibles et statistiquement non significatives. Les auteurs considèrent que le temps d'intervention n'a pas été suffisamment long pour établir des corrélations significatives.

À la différence de l'étude de Tanaka et Ellis (2003), nous nous sommes plutôt intéressés au lien entre les représentations au début du cours et les progrès réalisés avec l'objectif de voir si des attitudes ou des représentations plus positives sur l'apprentissage d'une langue peuvent conduire à plus de progrès chez les nouveaux arrivants dans un contexte de francisation.

D'une part, le progrès chez nos participants a été statistiquement significatif, c'est-à-dire qu'ils se sont améliorés entre le prétest et le posttest, ce qui démontre l'utilité des cours de francisation pour l'apprentissage du français. D'autre part, les représentations de nos répondants nous permettent de conclure que celles-ci sont en général positives dans la mesure où ils affirment être motivés et considèrent avoir une aptitude pour l'apprentissage de français.

Néanmoins, seuls 4 items du BALLI présentaient une distribution des réponses assez hétérogène pour procéder à des corrélations avec les progrès au DELF. En conséquence, il nous est difficile d'observer des liens entre les représentations par rapport à leur apprentissage et le progrès en français. Cela pourrait s'expliquer soit par un manque de sensibilité du questionnaire BALLI plutôt que par un manque de sensibilité du test DELF ou tout simplement par le fait qu'il y aurait peu de liens entre les représentations et le progrès. Pourtant, des auteurs tels que Wenden (1986), Horwitz (1988), Schulz (2001), Tanaka et Ellis (2003) demeurent convaincus de leur impact sur l'apprentissage. Il est également possible que l'homogénéité de nos participants, tous inscrits à des cours de francisation de même niveaux, expliquent l'homogénéité des

réponses au BALLI. En effet, sachant que peu de NA se rendent jusqu'à ce niveau dans les cours de francisation (Ferretti, 2016), il est possible que ceux qui persistent aient des représentations semblables de la langue et de son apprentissage.

6.6 Implications pour des recherches futures

À notre connaissance, uniquement l'étude d'Ellis et Tanaka (2003) a exploré le lien entre les croyances et la réussite de l'apprentissage d'une L2. En effet, Ellis et Tanaka (2003) concluent que leur étude est une première tentative. Elle portait sur l'apprentissage de l'anglais par des étudiants japonais.

Notre recherche semble être la première à examiner ce domaine d'étude, les représentations en lien avec l'apprentissage d'une L2, en mesurant la compétence de la compréhension orale dans un contexte québécois chez les nouveaux arrivants.

Notamment, il faudrait augmenter la recherche en lien avec les représentations et la réussite de l'apprentissage d'une L2. Ainsi, comme réaliser de recherches sur les effets des études à l'étranger. Non seulement dans un contexte de L2 mais encore dans un contexte de LE d'autres langues, autres que l'anglais ou le français. De plus, tester autant les compétences écrites (compréhension et production) que les compétences orales (compréhension et production) d'une langue cible.

Par ailleurs, cette recherche permet de mettre en valeur les représentations des apprenants pendant le processus d'apprentissage d'une L2, aussi de vérifier le niveau de compréhension orale chez une clientèle adulte allophone issue de l'immigration intermédiaire du programme de francisation. S'il était possible de connaître mieux les représentations des NA dès le début de l'apprentissage, il deviendrait possible d'agir de façon plus ciblée dès les premiers cours de manière à ce que davantage de NA

persistent dans leur apprentissage jusqu'aux niveaux avancés car il est possible que ceux qui laissent les cours après 1 ou 2 niveaux sur les 8 aient des représentations différentes sur lesquelles il serait possible d'agir dès le début de l'apprentissage pour les motiver à persister.

De plus, il faudrait aussi investiguer la population de NA qui ne s'inscrivent pas aux cours de francisation, bien que ces NA soient difficiles à rejoindre, car ce serait des plus importants de le faire pour une meilleure intégration de tous à la société québécoise (Ferretti, 2016).

CONCLUSION

À notre connaissance, uniquement l'étude d'Ellis et Tanaka (2003) a exploré le lien entre les croyances et la réussite de l'apprentissage d'une L2. En effet, Ellis et Tanaka (2003) concluent que leur étude est une première tentative. Elle portait sur l'apprentissage de l'anglais par des étudiants japonais.

Notre recherche semble être la première à examiner ce domaine d'étude, les représentations en lien avec l'apprentissage d'une L2, en mesurant la compétence de la compréhension orale dans un contexte québécois chez les nouveaux arrivants.

Notamment, il faudrait augmenter la recherche en lien avec les représentations et la réussite de l'apprentissage d'une L2. Ainsi, comme réaliser de recherches sur les effets des études à l'étranger. Non seulement dans un contexte de L2 mais encore dans un contexte de LE d'autres langues, autres que l'anglais ou le français. De plus, tester autant les compétences écrites (compréhension et production) que les compétences orales (compréhension et production) d'une langue cible.

Par ailleurs, cette recherche permet de mettre en valeur les représentations des apprenants pendant le processus d'apprentissage d'une L2, aussi de vérifier le niveau de compréhension orale chez une clientèle adulte allophone issue de l'immigration intermédiaire du programme de francisation. S'il était possible de connaître mieux les représentations des NA dès le début de l'apprentissage, il deviendrait possible d'agir de façon plus ciblée dès les premiers cours de manière à ce que davantage de NA persistent dans leur apprentissage jusqu'aux niveaux avancés car il est possible que ceux qui laissent les cours après 1 ou 2 niveaux sur les 8 aient des représentations

différentes sur lesquelles il serait possible d'agir dès le début de l'apprentissage pour les motiver à persister.

De plus, il faudrait aussi investiguer la population de NA qui ne s'inscrivent pas aux cours de francisation, bien que ces NA soient difficiles à rejoindre, car ce serait des plus importants de le faire pour une meilleure intégration de tous à la société québécoise (Ferretti, 2016).

ANNEXE 1

LES FACTEURS PSYCHOLOGIQUES RÉSULTANT DES DIFFÉRENCES INDIVIDUELLES DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUES. (ELLIS ET SHINTANI, 2014, P. 286-287).

Factor	Definition and commentary
Intelligence	Intelligence is 'a general sort or aptitude that is not to specific performance area but is transferable to many sorts of performance' (Dörnyei, 2005: 32). According to this view, intelligence constitutes a single factor. However, an alternative theory posits multiple intelligences (e.g. mathematical intelligence, spatial intelligence and linguistic intelligence).
Language aptitude	Language aptitude is the special ability for learning an L2. It is considered to be separated from the general ability to master academic skills (i.e. intelligence). Language aptitude has been theorized as involving a number of distinct abilities – phonemic coding ability, grammatical sensitivity, inductive language – learning ability and rote-learning ability (Caroll, 1965).
Working memory	Working memory is a psychological term that refers to those mental functions responsible for storing and manipulating information temporarily. A popular model of working memory (Baddeley, 2003) distinguishes four subcomponents : (1) the central executive that controls attention, (2) the visuospatial sketchpad that stores and rehearses visual information, (3) the phonological loop that stores and rehearses oral information and (4) the episodic buffer that combines information from different sources. Working memory is now viewed as an important component of language aptitude.
Personality	Personality is generally conceived of as composed of a series of traits such as extraversion/introversion and neuroticism/stability. An array of different personality characteristics such as self-esteem, tolerance of ambiguity and risk-taking have been claimed to be significant in language learning (Long and Larsen-Freeman, 1991).

Learning style	Learning style refers to the characteristics ways in which individuals orientate to problem solving. It reflects ‘the totality of psychological functioning’ (Willing, 1987) involving affective as well as cognitive preferences. A variety of learning (e.g. sensory preferences, inductive vs deductive, synthetic vs analytic).
Motivation	Motivation is a complex construct that involves the reasons or goals learners have for learning an L2, the effort they put into learning and the attributes they form as a result of their attempts to learn. Various theories of the role played by motivation in L2 learning have been proposed. In one theory of motivation, Gardner and Lambert (1972) distinguished ‘instrumental’ and ‘integrative motivation’. Another key distinction is between extrinsic and intrinsic motivation. Recently Dörnyei (2005) has proposed a theory that relates motivation to the role that learners see the L2 playing in their personality identity.
Language anxiety	Different types of anxiety have been identified: (1) trait anxiety (a characteristic of a learner’s personality), (2) state anxiety (apprehension that is experienced at a particular moment in response to a definite situation) and (3) situation-specific anxiety (the anxiety aroused by a particular type of situation). Language anxiety is seen as a specific type of situation-specific anxiety. It can be facilitating (i.e. have a positive effect on L2 acquisition) but is generally seen as debilitating (i.e. have a negative effect). A major cause of language anxiety is being required to communicate orally in front of the whole class.
Learner beliefs	Learners form ‘mini theories’ of L2 learning (Hosenfeld, 1978) consisting of the beliefs that they hold about language and language learning. Beliefs can be classified in terms of whether they reflect an experiential or analytic approach to learning. Learners also hold beliefs about their own self-efficacy as language learners.
Learning strategies	Learning strategies are techniques or procedures used consciously by learners to learn an L2. A distinction can be made between ‘language-learning strategies’ directed at acquiring or automatizing L2 knowledge and ‘skill-learning strategies’ directed at increasing efficiency in speaking, listening, reading and writing. Different kinds of learning strategies have been identified. For example, O’Malley and Chamot (1990), distinguished cognitive strategies (e.g. deciding to pay selective attention to some specific aspect of the L2) and

Willingness to communicate	social/affective strategies (e.g. asking someone to repeat or paraphrase what they have said). Willingness to communicate is defined as 'the intention to initiate communication, given a choice' by MacIntyre et al. (2001: 369). It is viewed as a final-order variable, determined by other factors, and the immediate antecedent of communication behaviour.
----------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANNEXE 2

AUTORISATION DU MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION, DE LA DIVERSITÉ ET DE L'INCLUSION

Bonjour Mme Bilodeau,

Au nom du secrétariat général, je vous confirme qu'après évaluation du projet de recherche de Mme Ramone Flores, ce dernier est approuvé.

Merci

Patrice Éthier

Adjoint à la secrétaire générale,
Répondant ministériel en Éthique
Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion.

ANNEXE 3

SOLLICITATION D'AUTORISATION AU MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION, DE LA DIVERSITÉ ET DE L'INCLUSION

Québec, le 17 octobre 2016

Ministère de l'Immigration, Diversité et Inclusion Québec

À qui de droit,

La présente vise à demander l'autorisation de mener une collecte de données dans le cadre de ma recherche au sein des établissements où la francisation est offerte, ce qui implique d'avoir accès aux classes de niveaux 5, 6, 7, 8 pour expliquer le projet et solliciter la participation des apprenants. Je sollicite également l'autorisation afin de faire passer les tests (DELF et BALLI expliqué ci-dessous) en dehors du cours dans un local réservé à cette fin.

Description du projet intitulé :

« Les représentations de nouveaux arrivants allophones envers leur apprentissage d'une langue seconde et leurs effets sur le progrès en français dans les cours de francisation ».

Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'une maîtrise en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal. Le projet est réalisé sous la direction de Marie Nadeau, professeure titulaire au département de didactique des langues de l'UQAM

(courriel : nadeau.marie@uqam.ca, téléphone : (514) 987-3000 poste 4676). Une certification éthique est exigée avant d'entreprendre toute recherche de maîtrise. Une telle demande a été déposée au Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE). Son approbation devra être obtenue avant d'entreprendre toute collecte de données. Je recevrai l'approbation éthique le 14 octobre 2016.

Le projet vise à identifier les représentations de nouveaux arrivants envers leur apprentissage d'une langue seconde et leurs effets sur la réussite langagière en francisation. L'objectif de la recherche est d'examiner les liens entre les attitudes, croyances ou perceptions envers l'apprentissage du français langue seconde et la réussite langagière auprès d'une population de nouveaux arrivants. Par exemple, je vais demander « 4) Le français est : très difficile/ difficile / plus ou moins difficile / facile / très facile », « 10) C'est facile d'apprendre une autre langue pour quelqu'un qui parle déjà une langue. Tout à fait d'accord /plutôt d'accord/ un peu d'accord/ plutôt en désaccord/ tout à fait en désaccord », c'est ainsi que je vais examiner les croyances de nouveaux arrivants.

Au niveau scientifique, le projet de recherche permettra d'avancer les connaissances en didactique des langues dans la mesure où celui-ci s'intéresse aux perceptions des nouveaux arrivants sur leur apprentissage d'une langue seconde, un sujet peu abordé dans la recherche scientifique. Le projet porte également un intérêt sur les représentations en lien avec la réussite langagière autrement dit, comment les représentations sur leur apprentissage impactent l'apprentissage en termes de réussite.

De plus, il faut souligner que la plupart des études scientifiques se sont réalisées auprès des apprenants en milieu scolaire ou universitaire tandis que notre étude s'intéresse aux nouveaux arrivants, un public peu exploré au domaine de perceptions alors que c'est leur intégration dans la société d'accueil qui est en jeu.

La participation de nouveaux arrivants à la recherche exige pour eux de répondre à un questionnaire et à passer une partie du test de français DELF B1 au début d'une session de cours et à la fin. Une passation durera au plus 1heure par participant et leur participation se fera sur une base volontaire.

N'hésitez pas à me contacter pour plus d'informations.

Cecilia Elizabeth Ramón Flores.

Étudiante à la maîtrise

Université du Québec à Montréal

ramon_flores.cecilia_elizabeth@courrier.uqam.ca

438-350-2654



ANNEXE 4

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

UQAM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 1458
Certificat émis le: 05-12-2016

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet: Les perceptions de nouveaux arrivants envers leur apprentissage d'une langue seconde et leurs effets sur la réussite langagière en francisation
Nom de l'étudiant: Cecile Elizabeth RAMON FLORES
Programme d'études: Maîtrise en didactique des langues
Direction de recherche: Marie NADEAU

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Jocelyne Giroux

Professeure
Présidente du CERPE 3

ANNEXE 5

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



« LES REPRÉSENTATIONS DE NOUVEAUX ARRIVANTS ALLOPHONES ENVERS
LEUR APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE ET LEURS EFFETS SUR LE
PROGRÈS EN FRANÇAIS DANS LES COURS DE FRANCISATION »

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Cecilia Elizabeth Ramón Flores.

Programme d'enseignement : Maîtrise en Didactique des langues

Adresse courriel : ramon_flores.cecilia_elizabeth@courrier.uqam.ca

Téléphone : 438-350-2654

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à identifier les représentations de nouveaux arrivants envers leur apprentissage du français et leurs effets sur la réussite langagière. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Marie Nadeau, professeure du département de Didactique des langues de la Faculté d'éducation. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 4676 ou par courriel à l'adresse: nadeau.marie@uqam.ca.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à répondre une partie du test DELF B1 (compréhension orale et production écrite) à deux moments différents. Ces deux parties du test prendront environ 40 minutes de votre temps. La première fois aura lieu au début de la session et la deuxième fois vers la fin de la session. Également, nous vous demanderons de répondre à un questionnaire qui durera 20 minutes environ. Les résultats obtenus seront codés afin que nous ne puissions pas vous identifier. Il est important de mentionner que pour la recherche, il n'y a pas de réponses correctes ou incorrectes, nous sommes tout simplement intéressés par vos opinions.

AVANTAGES ET RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension des perceptions de nouveaux arrivants envers le français et de leurs effets sur la réussite langagière. Il n'y a pas donc de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'évaluation sont confidentiels et que seulement la responsable du projet et sa directrice de recherche, Marie Nadeau, auront accès à vos résultats du test et de l'enquête. Le matériel de recherche (les résultats codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Le test de français, le questionnaire ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 2 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ni pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro 438-350-2654 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche Marie Nadeau des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 #1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Cecilia Elizabeth Ramón Flores

ramon_flores.cecilia_elizabeth@courrier.uqam.ca

438-350-2654

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

ANNEXE 6

QUESTIONNAIRE BALLI

Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI) (Horwitz, 1988)

Directions: Below are some beliefs that people have about learning foreign languages. Read each statement and then decide if you: (1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree. There are no right or wrong answers. We are simply interested in your opinions. Mark each answer on the answer sheet. Questions 4 and 15 are slightly different and you should mark them as indicated.

REMEMBER:

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

1. It is easier for children than adults to learn a foreign language.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

2. Some people have a special ability for learning foreign languages.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

3. Some languages are easier to learn than others.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

4. English is:

a) a very difficult language

- b) a difficult language
- c) a language of medium difficulty
- d) an easy language
- e) a very easy language

5. I believe that I will learn to speak English very well.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

6. People from my country are good at learning foreign languages.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

7. It is important to speak English with an excellent pronunciation.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

8. It is important to know about English-speaking cultures in order to speak English.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

9. You shouldn't say anything in English until you can say it correctly.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

10. It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

11. People who are good at mathematics or science are not good at learning foreign languages.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

12. It is best to learn English in an English-speaking country.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

13. I enjoy practicing English with the native English speakers I meet.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

14. It's o.k. to guess if you don't know a word in English.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

15. If someone spent one hour a day learning a language, how long would it

take them to speak the language very well :

- a) less than a year
- b) 1-2 years
- c) 3-5 years
- d) 5-10 years
- e) you can't learn a language in 1 hour a day.

16. I have a special ability for learning foreign languages.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

17. The most important part of learning a foreign language is learning vocabulary words.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

18. It is important to repeat and practice a lot.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

19. Women are better than men at learning foreign languages.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

20. People in my country feel that it is important to speak English.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

21. I feel timid speaking English with other people.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

22. If beginning students are permitted to make errors in English, it will be difficult for them to speak correctly later on.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

23. The most important part of learning a foreign language is learning the grammar.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

24. I would like to learn English so that I can get to know American better.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

25. It is easier to speak than understand a foreign language.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

26. It is important to practice with cassettes or tapes.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

27. Learning a foreign language is different than learning other academic subjects.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

28. The most important part of learning English is learning how to translate from my native language.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

29. If I learn English very well, I will have better opportunities for a good job.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

30. People who speak more than one language are very intelligent.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

31. I want to learn to speak English well.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

32. I would like to have Americans friends.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

33. Everyone can learn to speak a foreign language.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

34. It is easier to read and write English than to speak and understand it.

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

ANNEXE 7

MODIFICATIONS LINGUISTIQUES APPORTÉES AUX DOCUMENTS
SONORES DELF

TEST DELF VERSION A

DOCUMENT SONORE DELF	DOCUMENT SONORE ADAPTÉ
<p>Document 1</p> <p>-Alors Paul, ton voyage? Comment ça s'est passé?</p> <p>-Pas mal, sauf la chaleur : il a fait une chaleur étouffante. Plus de 30 degrés pendant toute la durée du voyage, sauf au Chili, où il faisait un peu plus frais.</p> <p>-Et la nourriture? Vous n'avez pas été malades?</p> <p>-Juste une fois, mais vraiment rien de grave.</p> <p>-Mais vous avez visité combien de pays?</p> <p>-On est parti du Venezuela et on est descendu par l'ouest jusqu'à l'extrême sud du Chili. On a vu 5 pays. Non, pardon, 6, si j'inclus l'Argentine où on a pris notre avion de retour, mais que nous n'avions pas le temps de visiter.</p>	<p>Document 1</p> <p>-Alors Paul, ton voyage? Comment ça s'est passé?</p> <p>-Pas mal, sauf la chaleur : il a fait une chaleur. Plus de 30 degrés pendant toute la durée du voyage, sauf au Chili, où il faisait un peu plus frais.</p> <p>-Et la nourriture? Vous n'avez pas été malades?</p> <p>-Juste une fois, mais vraiment rien de grave.</p> <p>-Mais vous avez visité combien de pays?</p> <p>-On est parti du Venezuela et on est descendu par l'ouest jusqu'à l'extrême sud du Chili. On a vu 5 pays. Non, pardon, 6, si j'inclus l'Argentine où on a pris notre avion de retour, mais qu'on n'avait pas le temps de visiter.</p>

-Tu as dû être content de rentrer à la maison, après tout ça...

-C'est vrai, Marie et moi on est partis presque 9 semaines. On était bien loin de la réalité française pendant ce temps. Mais on a vu des sites magnifiques, on a rencontré des gens formidables. Même si le voyage a été très fatigant, je repartirais n'importe quand.

-Alors, le prochain voyage, c'est pour quand?

-Oh, pas avant l'été prochain. Mais je partirai sûrement seul car Marie sera en stage. Je pense aller dans le nord de l'Europe. Sans doute en Suède ou en Finlande.

-J'y suis allée l'année dernière. J'y ai passé d'excellentes vacances. Et c'est très dépaysant.

Document 2

Les vacances d'été s'approchent et il est grand temps de se préoccuper d'une réservation ou d'une location. C'est peut-être l'occasion de se lancer dans une toute autre aventure : celle de l'échange de votre logement avec une famille qui vit à l'autre bout de la France, ou mieux encore à

-Tu as dû être content de rentrer à la maison, après tout ça...

-C'est vrai, Marie et moi on est partis presque 9 semaines. On était bien loin de la réalité **québécoise** pendant ce temps. Mais on a vu des sites magnifiques, on a rencontré des gens formidables. Même si le voyage a été très fatigant, je repartirais n'importe quand.

-Alors, le prochain voyage, c'est pour quand?

-Oh, pas avant l'été prochain. Mais je partirai sûrement seul car Marie sera en stage. Je pense aller dans le nord de l'Europe. Sans doute en Suède ou en Finlande.

-J'y suis allée l'année dernière. J'y ai passé d'excellentes vacances. Et c'est très dépaysant.

Document 2

Les vacances d'été s'approchent et il est grand temps de se préoccuper d'une réservation ou d'une location. C'est peut-être l'occasion de se lancer dans une toute autre aventure : celle de l'échange de votre logement avec une famille qui vit à l'autre bout **du Québec**, ou mieux encore à

l'étranger. C'est une formule très prisée des anglo-saxons, qui peine plutôt à s'imposer **en France**, mais qui peut avoir son charme et qui surtout a un sérieux avantage : celui de faire baisser notablement le budget vacances. Le système est simple : vous prêtez votre appartement ou votre maison et durant cette même période vous allez habiter chez ceux qui viennent chez vous. Il n'y a en principe aucune transaction financière, et bien souvent aucun contrat hormis quelques échanges de lettres.

Document 3

Destination Mexico! Le Mexique a un succès fou : les voyagistes vous le diront, la destination fait le plein auprès de la clientèle française et c'est assez mérité. En effet, le Mexique permet d'associer facilement un séjour balnéaire et une découverte culturelle en visitant les sites mayas de la péninsule du Yucatan, au sud de Cancun.

Mais certains pourront choisir de ne pas se limiter au Yucatan, pour aller découvrir Mexico, l'immense capitale. Impressionnant : la seule avenue des Insurgés, l'une des artères principales de la ville, est longue de 52 km du nord au sud!

l'étranger. C'est une formule très prisée des anglo-saxons, qui peine plutôt à s'imposer **au Québec**, mais qui peut avoir son charme et qui surtout a un sérieux avantage : celui de faire baisser notablement le budget vacances. Le système est simple : vous prêtez votre appartement ou votre maison et durant cette même période vous allez habiter chez ceux qui viennent chez vous. Il n'y a en principe aucune transaction financière, et bien souvent aucun contrat hormis quelques échanges de lettres.

Document 3

Destination Mexico! Le Mexique a un succès fou : **les agences de voyages** vous le diront, la destination fait le plein auprès de la clientèle **québécoise** et c'est assez mérité. En effet, le Mexique permet d'associer facilement un séjour **à la plage** et une découverte culturelle en visitant les sites mayas de la péninsule du Yucatan, au sud de Cancun.

Mais certains pourront choisir de ne pas se limiter au Yucatan, pour aller découvrir Mexico, l'immense capitale. Impressionnant : la seule avenue des Insurgés, l'une des artères principales de la

Autre particularité, Mexico est située à environ 2400 mètres d'altitude.

Il faut passer des heures et des heures à se balader dans cette ville tentaculaire. Le trafic, relativement fluide malgré le nombre impressionnant de véhicules, permet de circuler de place en place, de palais en palais. Les architectures se succèdent avec de beaux exemples de ce que l'on construisait au 18^e siècle.

Évidemment, la ville la plus peuplée du monde, avec ses 20 millions d'habitants, est en constante évolution et sa population en perpétuel mouvement. Quand vient la nuit, les places sont souvent le théâtre de spectacles de rues qui permettent à leurs acteurs de gagner quelques pesos pour nourrir la famille.

Chez les voyagistes, vous trouverez des séjours et circuits au Mexique à partir de 1200 euros pour une semaine avec les vols. Pour préparer votre voyage, consultez le site France-info.com

ville, est longue de 52 km du nord au sud!

Autre particularité, Mexico est située à environ 2400 mètres d'altitude.

Il faut passer des heures et des heures à **se promener** dans cette ville tentaculaire. Le trafic, relativement fluide malgré le nombre impressionnant de véhicules, permet de circuler de place en place, de palais en palais. Les architectures se succèdent avec de beaux exemples de ce que l'on construisait au 18^e siècle.

Évidemment, la ville la plus peuplée du monde, avec ses 20 millions d'habitants, est en constante évolution et sa population en perpétuel mouvement. Quand vient la nuit, les places sont souvent le théâtre de spectacles de rues qui permettent à leurs acteurs de gagner quelques pesos pour nourrir la famille.

Chez **les agences de voyages**, vous trouverez des séjours et circuits au Mexique à partir de 1200 **dollars** pour une semaine avec les vols. Pour préparer votre voyage, consultez le site Québec-info.com

TEST DELF VERSION B

DOCUMENT SONORE DELF	DOCUMENT SONORE ADAPTÉ
<p>Document 1</p> <p>Tout ce qui rime et qui balance, c'est pour moi. J'ai dans la tête une quantité incroyable de poèmes et de chansons. Je peux vous chanter par exemple tout le répertoire de Tino Rossi! Souvent cela me gêne pour écrire, car j'ai sans arrêt une impression de déjà-vu. Cela empêche même parfois mon intelligence de fonctionner! La mémoire, c'est un sac, et la mienne est pleine de choses inutiles qui m'encombrent l'esprit... Je me souviens par exemple des numéros de téléphone de toute ma famille en 1940... Mais je n'y peux rien, je me souviens de tout et ça se soigne pas. Tenez, en raccrochant, je vais vous dire : « C'est gentil de m'avoir appelé », et cela me rappelle déjà un texte de Colette...</p> <p>Jean Leblanc, 54 ans Ouvrier</p> <p>Document 2</p> <p>Vous allez entendre le témoignage d'un acteur.</p> <p>« Je suis seul sur scène, sans objets, j'interprète des centaines de personnages</p>	<p>Document 1</p> <p>Tout ce qui rime et qui balance, c'est pour moi. J'ai dans la tête une quantité incroyable de poèmes et de chansons. Je peux vous chanter par exemple tout le répertoire de Gilles Vigneault! Souvent ça me gêne pour écrire, car j'ai sans arrêt une impression de déjà-vu. Ça empêche même parfois mon intelligence de fonctionner! La mémoire, c'est un sac, et la mienne est pleine de choses inutiles qui m'encombrent l'esprit... Je me souviens par exemple des numéros de téléphone de toute ma famille en 1940... Mais je n'y peux rien, je me souviens de tout et ça se soigne pas. Tenez, en raccrochant, je vais vous dire : « C'est gentil de m'avoir appelé », et cela me rappelle déjà un texte de Colette...</p> <p>Jean Leblanc, 54 ans Ouvrier</p> <p>Document 2</p> <p>Vous allez entendre le témoignage d'un acteur.</p> <p>« Je suis seul sur scène, sans objets, j'interprète des centaines de personnages</p>

pendant trois heures. Il y a bien sûr un travail d'imprégnation du texte, pour que les mots ne bougent plus. Lors de la représentation, ma mémoire du texte se réveille, se chauffe, grâce à la mémoire de mon corps. Je m'appuie sur mes déplacements. Si je mets le pied à gauche, à droite, si je m'assieds, si je tourne autour de ma chaise, certaines parties du texte resurgissent. Proust a très bien décrit cela : il marche, son pied bute sur une pierre, et tout une partie de la mémoire lui revient. C'est pareil pour l'acteur. Ensuite dans la mémoire du texte lui-même, il y a comme une carte géographique dans ma tête, que je visualise, avec des croisements, des fleuves plus ou moins larges, des régions rouges, jaunes, vertes. Ce sont des morceaux de texte très concrets, qui suggèrent des choses visuelles. Tout passe par la vision mentale. Il faut que je voie la carte. Le déroulement du texte est une suite d'intersections que je ne dois pas loper. Je peux revenir en arrière, mais il ne faut pas que j'aie peur. Car le principal ennemi de la mémoire, c'est la peur. Elle peut effacer des parties entières de texte. C'est comme avec les animaux. Le

pendant trois heures. Il y a bien sûr un travail d'imprégnation du texte, pour que les mots ne bougent plus. Lors de la représentation, ma mémoire du texte se réveille, se chauffe, grâce à la mémoire de mon corps. Je m'appuie sur mes déplacements. Si je mets le pied à gauche, à droite, si je **m'assois**, si je tourne autour de ma chaise, certaines parties du texte resurgissent. Proust a très bien décrit cela : il marche, son pied bute sur une pierre, et tout une partie de la mémoire lui revient. C'est pareil pour l'acteur. Ensuite dans la mémoire du texte lui-même, il y a comme une carte géographique dans ma tête, que je visualise, avec des croisements, des fleuves plus ou moins larges, des régions rouges, jaunes, vertes. Ce sont des morceaux de texte très concrets, qui suggèrent des choses visuelles. Tout passe par la vision mentale. Il faut que je voie la carte. Le déroulement du texte est une suite d'intersections que je ne dois pas **rater**. Je peux revenir en arrière, mais il ne faut pas que j'aie peur. Car le principal ennemi de la mémoire, c'est la peur. Elle peut effacer des parties entières de texte. C'est comme avec les animaux. Le

<p>dresseur se fait bouffer par le lion le jour où il a peur.</p> <p>Jean de la Scène, acteur</p>	<p>dresseur se fait bouffer par le lion le jour où il a peur.</p> <p>Jean de la Scène, acteur</p>
<p>Document 3</p> <p>-Alors Paul, ton voyage? Comment ça s'est passé?</p> <p>-Pas mal, sauf la chaleur : il a fait une chaleur étouffante. Plus de 30 degrés pendant toute la durée du voyage, sauf au Chili, où il faisait un peu plus frais.</p> <p>-Et la nourriture? Vous n'avez pas été malades?</p> <p>-Juste une fois, mais vraiment rien de grave.</p> <p>-Mais vous avez visité combien de pays?</p> <p>-On est parti du Venezuela et on est descendu par l'ouest jusqu'à l'extrême sud du Chili. On a vu 5 pays. Non, pardon, 6, si j'inclus l'Argentine où on a pris notre avion de retour, mais que nous n'avions pas le temps de visiter.</p> <p>-Tu as dû être content de rentrer à la maison, après tout ça...</p> <p>-C'est vrai, Marie et moi on est partis presque 9 semaines. On était bien loin de la réalité française pendant ce temps. Mais on a vu des sites magnifiques, on a rencontré des gens formidables. Même si le voyage a</p>	<p>Document 3</p> <p>-Alors Paul, ton voyage? Comment ça s'est passé?</p> <p>-Pas mal, sauf la chaleur : il a fait une chaleur étouffante. Plus de 30 degrés pendant toute la durée du voyage, sauf au Chili, où il faisait un peu plus frais.</p> <p>-Et la nourriture? Vous n'avez pas été malades?</p> <p>-Juste une fois, mais vraiment rien de grave.</p> <p>-Mais vous avez visité combien de pays?</p> <p>-On est parti du Venezuela et on est descendu par l'ouest jusqu'à l'extrême sud du Chili. On a vu 5 pays. Non, pardon, 6, si j'inclus l'Argentine où on a pris notre avion de retour, mais qu'on avait pas le temps de visiter.</p> <p>-Tu as dû être content de rentrer à la maison, après tout ça...</p> <p>-C'est vrai, Marie et moi on est partis presque 9 semaines. On était bien loin de la réalité québécoise pendant ce temps. Mais on a vu des sites magnifiques, on a rencontré des gens formidables. Même si le voyage a</p>

<p>été très fatigant, je repartirais n'importe quand.</p> <p>-Alors, le prochain voyage, c'est pour quand?</p> <p>-Oh, pas avant l'été prochain. Mais je partirai sûrement seul car Marie sera en stage. Je pense aller dans le nord de l'Europe. Sans doute en Suède ou en Finlande.</p> <p>-J'y suis allée l'année dernière. J'y ai passé d'excellentes vacances. Et c'est très dépaysant.</p>	<p>été très fatigant, je repartirais n'importe quand.</p> <p>-Alors, le prochain voyage, c'est pour quand?</p> <p>-Oh, pas avant l'été prochain. Mais je partirai sûrement seul car Marie sera en stage. Je pense aller dans le nord de l'Europe. Sans doute en Suède ou en Finlande.</p> <p>-J'y suis allée l'année dernière. J'y ai passé d'excellentes vacances. Et c'est très dépaysant.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANNEXE 8

VERSIONS DU TEST DELF

TEST DELF VERSION A

Partie 1

COMPRÉHENSION DE L'ORAL

25 points

Consignes

Vous allez entendre 3 documents sonores, correspondant à des situations différentes. Pour le premier et le deuxième document, vous aurez :

-30 secondes pour lire les questions;

-une première écoute, puis 30 secondes de pause pour commencer à répondre aux questions;

-une deuxième écoute, puis 1 minute de pause pour compléter vos réponses.

Répondez aux questions, en cochant (X) la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.

Exercice 1

6 points

1. Quel a été le principal inconvénient du voyage de Paul?

1 point

- la nourriture
- la chaleur
- la longueur du voyage

2. Combien de pays ont-ils visités? 1 point

- cinq
- six
- seize

3. Leur voyage s'est terminé: 1 point

- en Argentine
- au Chili
- au Venezuela

4. Quel sentiment éprouve Paul? 1 point

- Il est déçu de son voyage et content d'être rentré.
- Il est content de son voyage et regrette d'être rentré.
- Il est content de son voyage et content aussi d'être rentré.

5. L'été prochain, Paul partira en voyage avec Marie. 1 point

- Vrai Faux On ne sait pas

6. Où pense-t-il aller? 1 point

- Dans un seul pays du Nord de l'Europe.
- Dans deux pays du Nord de l'Europe.

Exercice 2 5.5 points

1. Ce document est: 1 point

- Une publicité pour une agence.
- Le récit d'une expérience personnelle.
- Un document informatif.

2. L'échange des logements se pratique: 1 point

- Seulement à l'intérieur de la France.
- Seulement entre la France et l'étranger.
- Les deux.

3. À quel moment de l'année? 1 point

Les vacances (accepter : les vacances d'été / l'été)

4. Cette formule a plus de succès au Québec que dans les pays anglo-saxons. 1 point

- Vrai Faux On ne sait pas

5. Pour pouvoir faire cet échange, il faut: 1.5 point

- Signer un contrat
- Verser une somme d'argent comme garantie.
- Trouver des dates communes.
- Déclarer cet échange à la mairie.

Exercice 3

13.5 points

Vous allez entendre un document sonore. Vous aurez tout d'abord 1 minute pour lire les questions, puis vous entendrez deux fois l'enregistrement avec une pause de 3 minutes entre les deux écoutes. Après la deuxième écoute, vous aurez encore 2 minutes pour compléter vos réponses.

Répondez aux questions, en cochant la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.

1. Ce document a un caractère: 1 point
- sociologique
 - économique
 - touristique

2. Le Mexique est un pays: 1 point

- très connu des voyageurs québécois.
- peu connu des voyageurs québécois.
- peu apprécié des voyageurs québécois.

3. Le journaliste conseille de visiter: 1 point

- le Yucatan et Mexico
- le Yucatan, Cancun et Mexico
- seulement Mexico

4. L'avenue des Insurgés est: 1 point

- une des plus importantes de Mexico
- la plus longue de Mexico
- la plus ancienne de Mexico

5. Combien de kilomètres mesure-t-elle? 1 point

52 km

6. À Mexico la circulation automobile est: 1 point

- relativement peu importante.
- très importante mais relativement facile.
- très importante et très difficile.

7. Mexico comporte de beaux monuments historiques: 1 point

- Vrai
- Faux
- On ne sait pas

8. a) Quel est le nombre d'habitants? 2 points

20 millions

b) Que représente ce chiffre à l'échelle mondiale? 1 point

La ville la plus peuplée du monde

9. Les spectacles dont on parle ont lieu:

1 point

- dans les nombreux théâtres de la ville
- sur la place centrale de la ville
- dans différentes rues et places de la ville

10. Quel est le prix minimum d'un séjour d'une semaine au Mexique?

1.5 point

1200 dollars, pour 1 semaine(s), vol inclus

non inclus

TEST DELF VERSION B

Partie 1

COMPRÉHENSION DE L'ORAL

25 points

Consignes

Vous allez entendre 3 documents sonores, correspondant à des situations différentes. Pour le premier et le deuxième document, vous aurez :

-30 secondes pour lire les questions;

-une première écoute, puis 30 secondes de pause pour commencer à répondre aux questions;

-une deuxième écoute, puis 1 minute de pause pour compléter vos réponses.

Répondez aux questions, en cochant (X) la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.

Exercice 1

5.5 points

1. Ce document est:

1 point

- Une publicité pour une agence.
- Le récit d'une expérience personnelle.
- Un document informatif.

2. L'échange des logements se pratique:

1 point

- Seulement à l'intérieur de la France.
- Seulement entre la France et l'étranger.
- Les deux.

3. À quel moment de l'année? 1 point

Les vacances (accepter : les vacances d'été / l'été)

4. Cette formule a plus de succès au Québec que dans les pays anglo-saxons. 1 point

Vrai Faux On ne sait pas

5. Pour pouvoir faire cet échange, il faut: 1.5 point

- Signer un contrat
- Verser une somme d'argent comme garantie.
- Trouver des dates communes.
- Déclarer cet échange à la mairie.

Document 2 6 points

1. Ce document est: 1 point

- une publicité.
- un témoignage.
- une annonce.

2. Cet homme a des problèmes pour: 1 point

- écrire.
- parler.
- chanter.

3. Il se souvient des numéros de téléphone de : 1 point

- tous ses amis.
- tous ses enfants.
- toute sa famille.

4. Il a des souvenirs précis des événements : 1 point

- très récents.
- très anciens.

anciens et récents.

5. Que pense-t-il de cette faculté?

1 point

- Il trouve cela très pratique.
 Il trouve cela plutôt gênant.
 Il en est fier.

6. Sa « maladie » peut être soignée.

1 point

Vrai Faux On ne sait pas

Exercice 3

13 points

Vous allez entendre un document sonore. Vous aurez tout d'abord 1 minute pour lire les questions, puis vous entendrez deux fois l'enregistrement avec une pause de 3 minutes entre les deux écoutes. Après la deuxième écoute, vous aurez encore 2 minutes pour compléter vos réponses.

Répondez aux questions, en cochant la bonne réponse (X).

1. Quel est le sujet de l'interview?

1 point

- Le théâtre
 La mémoire
 Le cirque

2. Sur scène l'acteur interprète :

1 point

- des dizaines de personnages.
 un seul personnage.
 des centaines de personnages.

3. Quelle est la durée de ce spectacle?

1 point

- Une heure.
 Deux heures.
 Trois heures.

4. Il se souvient de ses textes : 1 point

- grâce à son corps.
- sans travailler.
- en dansant.

5. Quel auteur est cité? 1 point

- Molière
- Anouilh
- Proust

6. Pour se souvenir de ses textes, il doit absolument : 1 point

- les entendre.
- les visualiser.
- les lire.

7. À quoi compare-t-il la mémoire? (donnez au moins un exemple) 2 points

à une carte de géographie ou à des intersections de routes

8. Selon l'acteur, quel est le principal ennemi de la mémoire? 1 point

la peur

9. Peut-il revenir en arrière lorsqu'il dit un texte? 1 point

- Oui Non Ne sait pas

10. Qu'arrive-t-il au dresseur qui a peur? 1 point

Il se fait dévorer par le lion

11. Qu'arrive-t-il à l'acteur qui a peur? 2 points

Il oublie son texte

Exercice 3

6 points

1. Quel a été le principal inconvénient du voyage de Paul? 1 point
- la nourriture
 - la chaleur
 - la longueur du voyage
2. Combien de pays ont-ils visités? 1 point
- cinq
 - six
 - seize
3. Leur voyage s'est terminé: 1 point
- en Argentine
 - au Chili
 - au Venezuela
4. Quel sentiment éprouve Paul? 1 point
- Il est déçu de son voyage et content d'être rentré.
 - Il est content de son voyage et regrette d'être rentré.
 - Il est content de son voyage et content aussi d'être rentré.
5. L'été prochain, Paul partira en voyage avec Marie. 1 point
- Vrai Faux On ne sait pas
6. Où pense-t-il aller? 1 point
- Dans un seul pays du Nord de l'Europe.
 - Dans deux pays du Nord de l'Europe.

ANNEXE 9

LES SCORES MOYENS ET LES ÉCARTS-TYPES EN FONCTION DE LA
VARIABLE SEXE

	Sexe:					
	F			H		
	N=	Moyenne	Ecart type	N=	Moyenne	Ecart type
1) C'est plus facile d'apprendre une langue étrangère pour les enfants que pour les adultes.	30	4.07	1.11	16	4.31	0.60
2) Certaines personnes ont une habileté spéciale pour l'apprentissage de langues étrangères.	31	3.74	0.89	16	3.88	0.81
3) Certaines langues sont plus faciles que d'autres à apprendre.	31	3.90	0.79	16	4.00	0.73
4) Le français est une langue:	31	3.84	0.97	16	3.31	0.79
5) Je crois que j'apprendrai à parler le français très bien.	31	3.94	0.77	15	4.27	0.80
6) Les gens de mon pays sont bons pour apprendre des langues étrangères.	31	3.16	1.00	16	3.31	0.79
7) C'est important de parler le français avec une excellente prononciation.	31	4.23	0.84	16	3.75	0.77
8) C'est important de connaître la culture francophone pour parler français.	31	3.52	0.96	16	3.50	0.89
9) On ne devrait rien dire en français jusqu'au moment de pouvoir le dire correctement.	31	1.97	0.91	16	1.94	1.18
10) C'est facile d'apprendre une autre langue pour quelqu'un qui parle déjà une langue seconde.	31	3.32	0.91	16	3.38	1.02
11) Les personnes qui sont bonnes en mathématiques ou en sciences ne sont pas bonnes pour apprendre des langues.	31	1.90	0.83	16	2.38	1.31
12) C'est mieux d'apprendre le français dans un pays francophone.	31	4.42	0.72	16	4.31	0.95
13) J'ai du plaisir à pratiquer le français avec les locuteurs natifs du français que je rencontre.	30	3.97	0.85	16	3.81	1.05
14) Quand on ne comprend pas un mot en français, c'est correct de deviner son sens.	30	3.50	1.01	16	3.81	0.91
15) Si quelqu'un investit une heure par jour pour apprendre une langue, combien de temps prendra-t-il pour bien parler la langue	31	3.29	1.10	16	2.63	1.02
16) J'ai une habileté particulière pour l'apprentissage des langues.	30	3.10	0.96	16	3.38	1.02

17) La partie la plus importante, dans l'apprentissage des langues, est l'apprentissage du vocabulaire.	31	3.65	0.84	16	3.44	1.15
18) C'est important de répéter et de beaucoup pratiquer.	31	4.65	0.55	16	4.50	1.03
19) Les femmes sont meilleures que les hommes pour l'apprentissage des langues étrangères.	31	2.55	1.06	16	2.75	0.77
20) Les personnes de mon pays croient que c'est important de parler français.	31	2.81	1.17	16	2.81	1.17
21) Je me sens timide quand je parle français avec les autres.	31	3.65	0.91	16	3.13	1.31
22) Si on laisse les étudiants débutants faire des erreurs en français, il leur sera plus difficile de parler correctement plus tard.	31	4.00	0.86	16	3.56	1.03
23) La partie la plus importante de l'apprentissage d'une langue étrangère est l'apprentissage de la grammaire.	31	3.61	0.88	16	3.56	1.15
24) J'aimerais apprendre le français et ainsi mieux connaître les québécois.	31	4.32	0.83	16	4.25	0.68
25) C'est plus facile de parler que de comprendre une langue étrangère.	31	2.81	0.91	16	3.56	1.03
26) C'est important de pratiquer avec des enregistrements audio.	31	4.10	0.65	16	3.69	0.70
27) L'apprentissage d'une langue étrangère est différent de l'apprentissage d'une autre matière.	31	3.71	0.78	16	3.38	0.96
28) La partie la plus importante pour apprendre le français c'est d'apprendre comment traduire vers ma langue maternelle.	31	2.45	0.96	16	2.63	0.89
29) Si j'apprends très bien le français, j'aurai de meilleures opportunités pour obtenir un bon travail.	31	4.39	0.67	16	4.56	0.51
30) Les personnes qui parlent plus d'une langue sont très intelligentes.	31	3.16	1.16	16	3.25	0.93
31) Je veux apprendre à parler très bien le français.	31	4.81	0.40	16	4.75	0.45
32) J'aimerais avoir des amis québécois.	31	4.52	0.57	16	4.38	0.72
33) Tout le monde peut apprendre à parler une langue étrangère.	31	4.06	0.93	16	4.06	1.12
34) C'est plus facile de lire et d'écrire en français que de le parler et le comprendre.	31	2.81	0.98	16	3.25	1.18

ANNEXE 10

LES SCORES MOYENS ET LES ÉCARTS-TYPES EN FONCTION DE
L'ORIGINE LATINE OU NON LATINE DE LA LANGUE MATERNELLE

	Langue maternelle:					
	LATINES			NON LATINES		
	N=	Moyenne	Ecart type	N=	Moyenne	Ecart type
1) C'est plus facile apprendre une langue étrangère pour les enfants que pour les adultes.	23	4.00	1.09	23	4.30	0.82
2) Certaines personnes ont une habileté spéciale pour l'apprentissage de langues étrangères.	23	3.96	0.82	24	3.63	0.88
3) Certaines langues sont plus faciles que d'autres à apprendre.	23	3.87	0.87	24	4.00	0.66
4) Le français est une langue:	23	3.61	0.89	24	3.71	1.00
5) Je crois que j'apprendrai à parler le français très bien.	23	4.39	0.50	23	3.70	0.88
6) Les gens de mon pays sont bons pour apprendre des langues étrangères.	23	3.26	1.01	24	3.17	0.87
7) C'est important de parler le français avec une excellente prononciation.	23	4.09	0.79	24	4.04	0.91
8) C'est important de connaître la culture francophone pour parler français.	23	3.61	0.72	24	3.42	1.10
9) On ne devrait rien dire en français jusqu'au moment de pouvoir le dire correctement.	23	1.74	0.92	24	2.17	1.05
10) C'est facile d'apprendre une autre langue pour quelqu'un qui parle déjà une langue seconde.	23	3.30	0.70	24	3.38	1.13
11) Les personnes qui sont bonnes en mathématiques ou en sciences ne sont pas bonnes pour apprendre des langues.	23	1.91	0.73	24	2.21	1.25
12) C'est mieux d'apprendre le français dans un pays francophone.	23	4.30	0.93	24	4.46	0.66
13) J'ai du plaisir à pratiquer le français avec les locuteurs natifs du français que je rencontre.	23	3.65	1.11	23	4.17	0.58
14) Quand on ne comprend pas un mot en français, c'est correct de deviner son sens.	23	3.17	1.19	23	4.04	0.37
15) Si quelqu'un investit une heure par jour pour apprendre une langue, combien de temps prendra-t-il pour bien parler la langue :	23	2.87	1.10	24	3.25	1.11
16) J'ai une habileté particulière pour l'apprentissage des langues.	23	3.09	1.00	23	3.30	0.97

17) La partie la plus importante, dans l'apprentissage des langues, est l'apprentissage du vocabulaire.	23	3.57	0.84	24	3.58	1.06
18) C'est important de répéter et de beaucoup pratiquer.	23	4.65	0.88	24	4.54	0.59
19) Les femmes sont meilleures que les hommes pour l'apprentissage des langues étrangères.	23	2.57	0.90	24	2.67	1.05
20) Les personnes de mon pays croient que c'est important de parler français.	23	2.74	0.92	24	2.88	1.36
21) Je me sens timide quand je parle français avec les autres.	23	3.48	1.27	24	3.46	0.88
22) Si on laisse les étudiants débutants faire des erreurs en français, il leur sera plus difficile de parler correctement plus tard.	23	3.91	0.90	24	3.79	0.98
23) La partie la plus importante de l'apprentissage d'une langue étrangère est l'apprentissage de la grammaire.	23	3.61	0.99	24	3.58	0.97
24) J'aimerais apprendre le français et ainsi mieux connaître les québécois.	23	4.39	0.58	24	4.21	0.93
25) C'est plus facile de parler que de comprendre une langue étrangère.	23	2.87	1.01	24	3.25	0.99
26) C'est important de pratiquer avec des enregistrements audio.	23	4.13	0.76	24	3.79	0.59
27) L'apprentissage d'une langue étrangère est différent de l'apprentissage d'une autre matière.	23	3.78	0.67	24	3.42	0.97
28) La partie la plus importante pour apprendre le français c'est d'apprendre comment traduire vers ma langue maternelle.	23	2.52	0.73	24	2.50	1.10
29) Si j'apprends très bien le français, j'aurai de meilleures opportunités pour obtenir un bon travail.	23	4.61	0.50	24	4.29	0.69
30) Les personnes qui parlent plus d'une langue sont très intelligentes.	23	3.22	1.13	24	3.17	1.05
31) Je veux apprendre à parler très bien le français.	23	4.91	0.29	24	4.67	0.48
32) J'aimerais avoir des amis québécois.	23	4.52	0.59	24	4.42	0.65
33) Tout le monde peut apprendre à parler une langue étrangère.	23	4.48	0.73	24	3.67	1.05
34) C'est plus facile de lire et d'écrire en français que de le parler et le comprendre.	23	3.09	1.16	24	2.83	0.96

ANEXXE 11

LES SCORES MOYENS ET LES ÉCARTS-TYPES EN FONCTION DE DEUX
SOUS-GROUPES

Les sous-groupes des répondants				
	Sous-groupes	N=	Moyenne	Ecart type
1) C'est plus facile apprendre une langue étrangère pour les enfants que pour les adultes.	DESSOUS	18	4.39	0.979
	AU DESSUS	16	3.94	0.998
2) Certaines personnes ont une habileté spéciale pour l'apprentissage de langues étrangères.	DESSOUS	18	3.44	1.097
	AU DESSUS	17	4.12	0.332
3) Certaines langues sont plus faciles que d'autres à apprendre.	DESSOUS	18	4.11	0.758
	AU DESSUS	17	4.00	0.612
4) Le français est une langue:	DESSOUS	18	4.00	0.594
	AU DESSUS	17	3.41	1.121
5) Je crois que j'apprendrai à parler le français très bien.	DESSOUS	18	4.11	0.583
	AU DESSUS	17	4.06	1.029
6) Les gens de mon pays sont bons pour apprendre des langues étrangères.	DESSOUS	18	3.00	0.767
	AU DESSUS	17	3.65	0.786
7) C'est important de parler le français avec une excellente prononciation.	DESSOUS	18	3.83	1.098
	AU DESSUS	17	4.29	0.588
8) C'est important de connaître la culture francophone pour parler français.	DESSOUS	18	3.67	0.907
	AU DESSUS	17	3.29	0.920
9) On ne devrait rien dire en français jusqu'au moment de pouvoir le dire correctement.	DESSOUS	18	2.06	1.056
	AU DESSUS	17	1.71	0.920
10) C'est facile d'apprendre une autre langue pour quelqu'un qui parle déjà une langue seconde.	DESSOUS	18	3.22	1.060
	AU DESSUS	17	3.47	1.007
11) Les personnes qui sont bonnes en mathématiques ou en sciences ne sont pas bonnes pour apprendre des langues.	DESSOUS	18	1.94	0.998
	AU DESSUS	17	1.88	0.993
12) C'est mieux d'apprendre le français dans un pays francophone.	DESSOUS	18	4.67	0.485
	AU DESSUS	17	4.00	1.061
	DESSOUS	18	4.00	0.686

13) J'ai du plaisir à pratiquer le français avec les locuteurs natifs du français que je rencontre.	AU DESSUS	16	4.19	0.834
14) Quand on ne comprend pas un mot en français, c'est correct de deviner son sens.	DESSOUS	18	3.67	0.767
	AU DESSUS	16	3.81	0.981
15) Si quelqu'un investit une heure par jour pour apprendre une langue, combien de temps prendra-t-il pour bien parler la langue :	DESSOUS	18	3.39	1.092
	AU DESSUS	17	2.59	1.121
16) J'ai une habileté particulière pour l'apprentissage des langues.	DESSOUS	18	3.00	0.970
	AU DESSUS	16	3.25	0.931
17) La partie la plus importante, dans l'apprentissage des langues, est l'apprentissage du vocabulaire.	DESSOUS	18	3.67	0.907
	AU DESSUS	17	3.47	0.800
18) C'est important de répéter et de beaucoup pratiquer.	DESSOUS	18	4.72	0.575
	AU DESSUS	17	4.71	0.470
19) Les femmes sont meilleures que les hommes pour l'apprentissage des langues étrangères.	DESSOUS	18	2.56	1.097
	AU DESSUS	17	2.35	0.786
20) Les personnes de mon pays croient que c'est important de parler français.	DESSOUS	18	3.00	1.283
	AU DESSUS	17	2.47	1.007
21) Je me sens timide quand je parle français avec les autres.	DESSOUS	18	3.83	1.150
	AU DESSUS	17	3.29	0.849
22) Si on laisse les étudiants débutants faire des erreurs en français, il leur sera plus difficile de parler correctement plus tard.	DESSOUS	18	4.11	0.758
	AU DESSUS	17	3.53	1.231
23) La partie la plus importante de l'apprentissage d'une langue étrangère est l'apprentissage de la grammaire.	DESSOUS	18	3.94	0.802
	AU DESSUS	17	3.35	0.996
24) J'aimerais apprendre le français et ainsi mieux connaître les québécois.	DESSOUS	18	4.28	1.018
	AU DESSUS	17	4.41	0.618
25) C'est plus facile de parler que de comprendre une langue étrangère.	DESSOUS	18	3.00	1.237
	AU DESSUS	17	2.94	0.827
26) C'est important de pratiquer avec des enregistrements audio.	DESSOUS	18	4.06	0.416
	AU DESSUS	17	3.71	0.920
27) L'apprentissage d'une langue étrangère est différent de l'apprentissage d'une autre matière.	DESSOUS	18	3.94	0.725
	AU DESSUS	17	3.35	0.931
28) La partie la plus importante pour apprendre le français c'est d'apprendre comment traduire vers ma langue maternelle.	DESSOUS	18	2.44	1.199
	AU DESSUS	17	2.35	0.702
29) Si j'apprends très bien le français, j'aurai de meilleures opportunités pour obtenir un bon travail.	DESSOUS	18	4.56	0.616
	AU DESSUS	17	4.35	0.702
30) Les personnes qui parlent plus d'une langue sont très intelligentes.	DESSOUS	18	3.44	0.922
	AU DESSUS	17	2.65	1.169
31) Je veux apprendre à parler très bien le français.	DESSOUS	18	4.83	0.383
	AU DESSUS	17	4.88	0.332

32) J'aimerais avoir des amis québécois.	DESSOUS	18	4.61	0.502
	AU DESSUS	17	4.29	0.772
33) Tout le monde peut apprendre à parler une langue étrangère.	DESSOUS	18	4.22	0.808
	AU DESSUS	17	3.88	1.219

RÉFÉRENCES

Amireault, V. et Lussier, D. (2008). Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise : étude exploratoire. Récupéré de https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/note_recherche/langues_societes_numero45.pdf

Bernaus, M. et Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern language journal* 92(3), 387-401. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753>

Brown, H. D. (1986). *Learning a second culture*. Dans J. M. Valdes (Ed.), *Culture bound* (p. 33-48). New York, NY: Cambridge University Press.

Brown, H. D. (1987). *Language learning and teaching* (2e éd.). Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (5e éd.). White Plains, NY: Longman.

Byram, M. (éd.). (2004). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. États-Unis: Taylor et Francis inc PA/KY.

CIEP. Présentation du DELF tout le public. (s.d.). Récupéré de <http://www.ciep.fr/delf-tout-public/presentation>

Cochran, J. L., et al. (2010). *Three A's: How do attributions, attitudes, and aptitude contribute to foreign language learning?*. Foreign Language Annals 43(4), 566-582. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1111/j.1944-9720.2010.01102.x>

Corbeil, J-C. et Beaudoin, L. (2007). *L'embaras des langues : origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise*. Montréal: Québec Amérique.

Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford; New York: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. et Ebooks Corporation (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah: L. Erlbaum.

Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2004). Individual Differences in Second Language Learning. Dans Davies, A. et Elder, C. (éd.). *The handbook of applied linguistics* (p. 525 –551). Oxford: Blackwell Publishing Ltd. Récupéré de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.5358&rep=rep1&type=pdf#page=544>

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2e éd.). Oxford: University Press, Oxford.

Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy* (1e éd.). Malden: John Wiley et Sons.

Ellis, R. (2015). *OAL: Understanding Second Language Acquisition* (2e éd.). Oxford: Oxford University Press. Récupéré de <http://books.google.com/>

Ellis, R. (éd.) et N. Shintani (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London; New York: Routledge/ Taylor et Francis Group.

Educational Testing Service (ETS TOEFL). *Designing the TOEFL IBT Test*. (2018). Récupéré de <https://www.ets.org/toefl/research/topics/design/>

Ferretti, J. (dir). (2016). *Le Québec rate sa cible : Les efforts du Québec en matière de francisation et d'intégration des immigrants : un portrait*. [Rapport]. Montréal : Institut de recherche en économie contemporaine. Récupéré de <https://quebecfrancais.org/wp-content/uploads/2017/10/rrc20160127immigration.pdf>

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.

Gouvernement du Canada. Statistiques Canada. (2015). *Le français et la francophonie au Canada*. Récupéré de http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_1-fra.cfm

Gouvernement du Québec. (2011). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. Récupéré de <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Echelle-niveaux-competences.pdf>

Gouvernement du Québec. (2011). *Indicateurs linguistiques dans le secteur de l'éducation*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/IndicLinguistiquesDomaineEduc2011_Annexe_p.pdf

Gouvernement du Québec. (2016). *Présence en 2016 des immigrants admis au Québec de 2005 à 2014*. Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. Récupéré

de http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2016_admisQc.pdf

Gouvernement du Québec. (2017). *Rapport annuel de l'Office québécois de la langue française 2016 - 2017*. Office québécois de la langue française. Récupéré de <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/rapports/rap20162017/rag2016-2017.pdf>

Gouvernement du Québec. Culture et Communication Québec. (2009). *Portrait de la situation linguistique*. Récupéré de <http://www.spl.gouv.qc.ca/languefrancaise/portrait/>

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). Programme d'études francisation. *Domaine des langues. Formation générale des adultes*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Adultes_FGA_progetudes_domainelangue_francisation_2015.pdf

Graham, S. J. (2004). Giving up on modern foreign languages? Students' perceptions of learning French. *The Modern language journal* 88(2), 171-191.

Hall, G. (2011). *Exploring English language teaching: Language in action* (1e éd.). London: Routledge.

Hasan, A. (2000). Learners' Perceptions of Listening Comprehension Problems. *Language, Culture and Curriculum* 13(2), 137-153.

Horwitz, E. K. (1988). Surveying student beliefs about language learning. *Learner strategies in language learning*, 119-129.

Hulstijn, J. H. (2011). Language proficiency in native and non-native speakers: An agenda for research and suggestions for second-language assessment. *Language Assessment Quarterly* 8(3), 229-249.

Jean, G. et Simard, D. (2011). Grammar teaching and learning in L2: necessary, but boring?. *Foreign Language Annals* 44(3), 467-494.

Jodelet, Denise (2003). *Les Représentations sociales* (7. éd). Presses universitaires de France, Paris

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London; New York: Longman.

Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Hertfordshire: Prentice-Hall International.

Krashen, S.D. (1995) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. NewYork: Longman.

Labov, W. (2001). *Principles of linguistic change Vol. 2, Social factors*. Oxford: Blackwell.

Lightbown, P. M. et Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4e éd.). Oxford: Oxford University Press.

Mackey, A.; Gass, S. M et EBL ebook Library (2005). *Second language research : methodology and design*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.

Mills et al. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals* 39(2), 276-295.

Mills, G. E. (2006). *Guide for the teacher researcher* (4e éd.). Boston; Montreal: Pearson.

Pagé, M. (dir.) et Lamarre, P., (2010). *L'intégration linguistique des immigrants au Québec*. [Étude n° 3]. Montréal : Institute for research on public policy. Récupéré de <http://irpp.org/fr/research-studies/en-fr-84/>

Pujolar, J. (2007). Bilingualism and the Nation-State in the Post-National Era, dans M. Heller (dir.), *Bilingualism: a Social Approach*, New York: Palgrave, p.71-95.

Schachter, J. (1991). Corrective feedback in historical perspective. *Second language Research* 7, 89-102.

Schulz, R. (2001). Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA-Colombia. *The Modern language journal* 85(2), 244-258.

Spada, N. et Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A Meta-Analysis. *Language learning* 60(2), 263-308.

Spolsky, B. (2000). Anniversary article. Language motivation revisited. *Applied Linguistics* 21(2), 157-169.

State of Washington. (2017). Office of superintendent of public instruction (OSPI). Récupéré de <http://www.k12.wa.us/certification/default.aspx>

Tanaka, K. et Ellis, R. (2003). Study abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT journal* 25(1), 63-85.

Taylor, F. et Marsden, E. J. (2014). Perceptions, attitudes, and choosing to study foreign languages in England: An experimental intervention. *The Modern Language Journal* 98(4), 902-920.

Thouin, M. (dir.). (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : MultiMondes.

Ur, P. (1996). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.

Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational psychologist* 45(1), 28-36.

Wenden, A. L. (1986). What do Second-Language Learners Know about their Language Learning? A Second Look at Retrospective Accounts. *Applied Linguistics* 7(2), 186-205.

Wesely, P. M. (2012). Learner attitudes, perceptions, and beliefs in language learning. *Foreign Language Annals* 45 (s1), 98-117.

Zarate, G., Council of Europe et European Centre of Modern Languages. (2004). Cultural meditation in language learning and teaching. Strasbourg: Council of Europe Pub.; London: TSO.