

## Jumelage interculturel en classe de langue seconde au collégial

### RAPPORT DE RECHERCHE



**Philippe Gagné**  
Cégep Vanier

**VANIER**  
CÉGEP / COLLEGE

**Caroline Deveau**  
Cégep de Saint-Hyacinthe

 **CÉGEP DE SAINT-HYACINTHE**

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

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité des établissements et des auteurs.

© 2021, Vanier College Press  
Tous droits réservés

Le présent rapport a été rédigé en suivant les principes généraux de la rédaction épiciène de l'Office québécois de la langue française afin d'accorder une visibilité équivalente aux genres féminin et masculin. Il arrive parfois que le masculin soit utilisé seul sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte. Il est aussi conforme à la nouvelle orthographe.

Révision linguistique : Philippe Gagné et Caroline Deveau

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

Pour citer ce rapport :

Gagné, P. et Deveau, C. (2021). *Jumelage interculturel en classe de langue seconde au collégial*. Montréal : Vanier College Press.

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

Philippe Gagné  
821, av. Ste-Croix, bur. K-327  
Montréal (Québec) H4L 3X9  
[gagnep@vaniercollege.qc.ca](mailto:gagnep@vaniercollege.qc.ca)

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2021

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives Canada, 2021

ISBN : 978-2-1066

**Descripteurs** : Français langue seconde (FLS), anglais langue seconde (ALS),  
motivation, jumelage interculturel, télécollaboration, collégial.

Le dispositif pédagogique expérimenté dans le cadre de cette étude a été conçu par Caroline Deveau et Philippe Gagné.

Le cahier contenant les activités pédagogiques peut être consulté à partir du lien suivant :

<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38016/prof-jumelage-interculturel-FLS-ALS-collegial-2021.pdf>

La capacité à imaginer l'expérience d'un autre, capacité que presque tous les êtres humains possèdent à quelque degré, doit être largement développée et affinée si nous voulons espérer maintenir des institutions décentes, malgré les nombreuses divisions qui marquent toute société moderne.

Martha Nussbaum  
*Les émotions démocratiques.*  
*Comment former le citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle?*

## **REMERCIEMENTS**

Nous remercions toutes les enseignantes et tous les enseignants qui ont distribué le questionnaire à l'automne 2019 pendant les heures de cours. Un merci tout spécial à : Anne L'Allier, Philippe Daigneault, Cristina Pircalabioru, ainsi qu'à nos étudiants sans qui rien ne serait jamais possible. Merci au personnel administratif et professionnel de nos collègues respectifs pour leur flexibilité et leur soutien technique.

Nous tenons aussi à remercier le personnel du programme de l'Entente Canada-Québec pour leur appui financier et leur compréhension quand le contexte de réalisation de ce projet a entraîné des changements et des délais importants.

Toutes les erreurs ou les maladresses que peut contenir ce rapport de recherche sont uniquement attribuables aux auteurs.

## Table des matières

REMERCIEMENTS.....	6
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES.....	8
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	12
RÉSUMÉ.....	13
ABSTRACT.....	14
INTRODUCTION.....	15
<b>1. PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>17</b>
1.1. <i>Apprentissage du français et de l'anglais langues secondes au Québec.....</i>	<i>17</i>
1.2. <i>Énoncé du problème, questions, objectifs et hypothèses de recherche.....</i>	<i>25</i>
1.3. <i>Résultats escomptés.....</i>	<i>28</i>
<b>2. CADRE THÉORIQUE :.....</b>	<b>29</b>
2.1. <i>La motivation en classe de langue.....</i>	<i>29</i>
2.2. <i>Les émotions en classe de langue.....</i>	<i>34</i>
2.3. <i>La télécollaboration en classe de langue.....</i>	<i>42</i>
<b>3. MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>46</b>
3.1. <i>Approche.....</i>	<i>46</i>
3.2. <i>Sources de données.....</i>	<i>46</i>
3.3. <i>Méthodes de collecte des données.....</i>	<i>49</i>
3.4. <i>Description des instruments de mesure.....</i>	<i>50</i>
3.5. <i>Principes déontologiques et éthiques.....</i>	<i>51</i>
3.6. <i>Forces et faiblesses.....</i>	<i>52</i>
<b>4. RÉSULTATS.....</b>	<b>54</b>
4.1. <i>Résultats quantitatifs.....</i>	<i>54</i>
OBJECTIF 1.....	54
OBJECTIF 2.....	83
OBJECTIF 3.....	91
4.2. <i>Résultats qualitatifs.....</i>	<i>97</i>
<b>5. DISCUSSION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>112</b>
<b>6. CONCLUSION.....</b>	<b>118</b>
BIBLIOGRAPHIE.....	121
<b>ANNEXE A : FORMULAIRES DE CONSENTEMENT ET QUESTIONNAIRES D'ENQUÊTE.....</b>	<b>126</b>
<b>ANNEXE B : QUESTIONNAIRES D'ENQUÊTE PAR CATÉGORIE.....</b>	<b>142</b>

## LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1 Répartition des élèves, sans égard à l'âge, selon le premier cours suivi de français langue seconde au collégial, en fonction du cours de langue d'enseignement suivi en 5 <sup>e</sup> secondaire au secteur Jeunes et en fonction de la nature du cours de français langue seconde suivi au secondaire (cohorte A-2018, population A, ensemble des cégeps anglophones et des campus anglophones de cégeps francophones) (Source : système DÉFI du SRAM) .....	18
Tableau 2 Répartition des étudiants, sans égard à l'âge, selon le premier cours suivi d'anglais langue seconde au collégial, en fonction du cours de langue d'enseignement suivi en 5 <sup>e</sup> secondaire au secteur Jeunes et en fonction de la nature du cours d'anglais langue seconde suivi au secondaire (cohorte A-2018, population A, ensemble des cégeps francophones, sans leurs campus anglophones le cas échéant) (Source : système DÉFI du SRAM) .....	20
Tableau 3 Échantillon par collègue et par niveau .....	46
Tableau 4 Fréquence de patrons de réponses.....	47
Tableau 5 Fréquence de participants ayant complété l'étude .....	47
Tableau 6 Fréquence de participants ayant complété l'étude selon la provenance..	48
Tableau 7 Fréquence de participants ayant complété l'étude selon le groupe pour Vanier .....	48
Tableau 8 Fréquence de participants ayant complété l'étude selon le groupe pour St-Hyacinthe .....	49
Tableau 9 Nombre d'entrées aux questions ouvertes des questionnaires dans les groupes expérimentaux .....	49
Tableau 10 Statistiques descriptives par temps et groupe pour la motivation en ALS .....	55
Tableau 11 Motivation selon temps et le groupe en ALS .....	56
Tableau 12 Statistiques descriptives par temps et groupe pour la motivation en FLS .....	57
Tableau 13 Motivation selon le temps et le groupe en FLS.....	58
Tableau 14 Statistiques descriptives par temps et groupe pour l'Instrumentalité — Promotion (ALS) .....	59
Tableau 15 Instrumentalité — Promotion en ALS .....	60
Tableau 16 Statistiques descriptives par temps et groupe pour l'Instrumentalité — Promotion (FLS).....	61
Tableau 17 Instrumentalité — Promotion en FLS.....	62
Tableau 18 Statistiques descriptives par temps et groupe pour les attitudes envers la communauté anglophone.....	62
Tableau 19 Attitudes envers la communauté anglophone.....	64

Tableau 20 Statistiques descriptives par temps et groupe pour les attitudes envers la communauté francophone .....	64
Tableau 21 Attitudes envers la communauté francophone .....	66
Tableau 22 Statistiques descriptives par temps et groupe pour l’anxiété en classe d’ALS.....	67
Tableau 23 Anxiété en classe d’ALS .....	68
Tableau 24 Statistiques descriptives par temps et groupe pour l’anxiété en classe de FLS .....	69
Tableau 25 Anxiété en classe de FLS.....	70
Tableau 26 Anxiété en classe de FLS (différences de temps selon les groupes) .....	70
Tableau 27 Anxiété en classe de FLS (différences de groupe selon le temps) .....	71
Tableau 28 Statistiques descriptives par temps et groupe pour les attitudes à l’égard de l’anglais parlé au Québec .....	71
Tableau 29 Attitudes à l’égard de l’anglais parlé au Québec .....	73
Tableau 30 Différences de temps selon le groupe pour les attitudes à l’égard de l’anglais parlé au Québec.....	73
Tableau 31 différences de groupe selon le temps pour les attitudes à l’égard de l’anglais parlé au Québec.....	73
Tableau 32 Statistiques descriptives par temps et groupe pour les attitudes à l’égard du français parlé au Québec .....	74
Tableau 33 Attitudes à l’égard du français parlé au Québec.....	75
Tableau 34 Statistiques descriptives par temps et groupe pour la dimension intégrative à la communauté anglophone.....	76
Tableau 35 La dimension intégrative à la communauté anglophone .....	77
Tableau 36 Statistiques descriptives par temps et groupe pour la dimension intégrative à la communauté francophone .....	77
Tableau 37 La dimension intégrative à la communauté francophone.....	79
Tableau 38 Statistiques descriptives par temps et groupe pour la perception de sa compétence en ALS.....	79
Tableau 39 Perception de sa compétence linguistique en ALS .....	81
Tableau 40 Statistiques descriptives par temps et groupe pour la perception de sa compétence en FLS .....	81
Tableau 41 Perception de sa compétence linguistique en FLS.....	83
Tableau 42 La taille des groupes et le nombre d’amis .....	84
Tableau 43 La taille des groupes et le nombre d’heures de communications .....	85
Tableau 44 Valeurs propres (eigenvalues) et pourcentages de variance expliquée pour l’ACP .....	87
Tableau 45 Poids de chaque variable par composante .....	89
Tableau 46 Amélioration de la motivation pour chaque cégep .....	91

Tableau 47 Caractérisation de l'augmentation de la motivation en fonction du nombre d'amis francophones.....	92
Tableau 48 Caractérisation de l'augmentation de la motivation en fonction du nombre d'heures à parler en français chaque semaine avec les amis francophones.....	92
Tableau 49 Statistiques descriptives de se10 selon l'augmentation de la motivation .....	92
Tableau 50 Caractérisation de l'augmentation de la motivation en fonction du nombre d'amis anglophones .....	93
Tableau 51 Caractérisation de l'augmentation de la motivation en fonction du nombre d'heures à parler en anglais chaque semaine avec les amis anglophones.....	93
Tableau 52 Statistiques descriptives de se10 selon l'augmentation de la motivation .....	93
Tableau 53 Amélioration de l'attitude envers la communauté L2 pour chaque cégep .....	94
Tableau 54 Caractérisation de l'amélioration de l'attitude envers la communauté francophone en fonction du nombre d'amis francophones.....	95
Tableau 55 Caractérisation de l'amélioration de l'attitude envers la communauté francophone en fonction du nombre d'heures à parler en français chaque semaine avec les amis francophones.....	95
Tableau 56 Statistiques descriptives de se10 selon l'amélioration de l'attitude envers la communauté francophone .....	95
Tableau 57 Caractérisation de l'amélioration de l'attitude envers la communauté anglophone en fonction du nombre d'amis anglophones.....	96
Tableau 58 Caractérisation de l'amélioration de l'attitude envers la communauté anglophone en fonction du nombre d'heures à parler en anglais chaque semaine avec les amis anglophones.....	96
Tableau 59 Statistiques descriptives de se10 selon l'amélioration de l'attitude envers la communauté anglophone .....	96
Figure 1 Modèle des effets de la dynamique de l'amitié intergroupe sur les facteurs motivationnels .....	22
Figure 2 Moyennes par groupe et par temps pour la motivation en ALS (IC 95%) ....	55
Figure 3 Moyennes par groupe et par temps pour la motivation en FLS (IC 95%).....	57
Figure 4 Instrumentalité — Promotion en ALS (IC 95%).....	59
Figure 5 Instrumentalité — Promotion en FLS (IC 95%) .....	61
Figure 6 Attitudes envers la communauté anglophone (IC 95%) .....	63
Figure 7 Attitudes envers la communauté francophone (IC 95%).....	65
Figure 8 Anxiété en classe d'ALS (IC 95%).....	67
Figure 9 Anxiété en classe de FLS (IC 95%) .....	69

Figure 10 Attitudes à l'égard de l'anglais parlé au Québec (IC 95%) .....	72
Figure 11 Attitudes à l'égard du français parlé au Québec (IC 95%) .....	74
Figure 12 La dimension intégrative à la communauté anglophone (IC 95%) .....	76
Figure 13 La dimension intégrative à la communauté francophone (IC 95%).....	78
Figure 14 Perception de sa compétence linguistique en ALS (IC 95%) .....	80
Figure 15 Perception de sa compétence linguistique en FLS (IC 95%) .....	82
Figure 16 Représentation graphique des valeurs propres de l'ACP .....	88
Figure 17 Représentation graphique des résultats de l'ACP .....	90
Figure 20 Pourcentages des catégories thématiques lors des prétests .....	100
Figure 21 Pourcentages des catégories thématiques lors des posttests.....	102

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

ALS	Anglais langue seconde
FLS	Français langue seconde
L1	Langue maternelle
LS et L2	Langue seconde
QA	Québécois de langue anglaise
QF	Québécois de langue française
SEJB100	St-Hyacinthe expérimental journal de bord, niveau 100
SCJB100	St-Hyacinthe contrôle journal de bord, niveau 100
SEJB101	St-Hyacinthe expérimental journal de bord, niveau 101
SEPT100	St-Hyacinthe expérimental posttest
SEFF2101	St-Hyacinthe experimental Fast Friend 2
SET100	St-Hyacinthe expérimental travaux, niveau 100
TL	Traduction libre
VEJB100	Vanier expérimental journal de bord, niveau 100
VEJB101	Vanier expérimental journal de bord, niveau 101
VET101	Vanier expérimental travaux, niveau 101

## RÉSUMÉ

La présente étude visait à mesurer l'effet d'un jumelage interculturel en classe de langue seconde entre des élèves inscrits dans deux établissements issus de chaque secteur linguistique du réseau collégial québécois, le Cégep de St-Hyacinthe et le Cégep Vanier. Le projet faisait suite à la mise au jour d'un regard critique de la part des élèves de langue anglaise à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec avec, entre autres, une perception de déconnexion de leur besoin premier de *parler* français et non d'écrire sans erreurs grammaticales. Les cours, du primaire au secondaire, n'auraient pas assez d'applications concrètes, selon eux (Gagné et Popica, 2017). Le phénomène est différent dans le secteur francophone, car ces jeunes consomment les médias anglophones, mais la classe d'anglais langue seconde demeure largement coupée de la communauté de langue anglaise du Québec.

L'objectif principal a donc été de concevoir un dispositif pédagogique favorisant la rencontre et la cocréation d'une publication numérique dans un processus de découverte de l'Autre sur le plan personnel et de collégialité pour aider ses collègues dans la langue seconde et ainsi permettre une valorisation de ses forces langagières (St-Hyacinthe aide Vanier en français et vice versa). L'hypothèse de départ était que ces échanges auraient un effet positif sur la motivation de même que d'autres variables comme les attitudes envers la communauté cible ou l'anxiété en classe de langue. Pour mesurer cet effet, un devis de recherche quasi-expérimental mixte a permis de comparer des groupes contrôles et expérimentaux dans des cours de niveaux 100 et 101 du cursus collégial. Des difficultés éprouvées lors de la collecte de données brouillent les résultats, surtout du côté de Vanier, mais sur le strict plan des analyses à traitement quantitatif, ils montrent que l'intervention de jumelage n'a pas eu d'effet sur les variables à l'étude. Par ailleurs, les données quantitatives tirées de l'analyse en composante principale (issues des deux groupes linguistiques) suggèrent que plus les parents et la famille encouragent à parler la langue seconde, plus on a des amis de l'autre groupe linguistique et plus on leur parle dans la langue seconde, moins on a d'anxiété en classe de langue. L'analyse du discours des élèves révèle que le jumelage a été l'occasion de découvrir une autre façon d'apprendre la langue qui offre l'avantage de rencontrer des étudiants que les élèves ne soupçonnaient pas si proches d'eux. Si ces rapprochements mériteraient d'aller plus loin dans la compréhension des « imaginaires » qu'ils partagent sur eux-mêmes et sur l'Autre, à tout le moins, l'intervention de jumelage a été pour plusieurs le début d'un changement souhaitable de leur perspective de départ sur l'autre communauté linguistique.

**Mots-clés :** Anglais langue seconde (ALS), français langue seconde (FLS), collégial, distanciel, émotions, interculturel, jumelage, motivation, télécollaboration.

## ABSTRACT

The purpose of this study was to measure the effect of an intercultural twinning in second language classes between students enrolled in two institutions from each linguistic sector of the Quebec college network, Cégep de St-Hyacinthe and Vanier College. The project followed the unveiling of a critical look on the part of English-language students towards French as a second language taught in Quebec with, among other things, a perception of disconnect from their primary need to *speak* French and not to write without grammatical errors. The courses, from elementary to high school, do not have enough concrete applications, according to them (Gagné and Popica, 2017). The phenomenon is different in the French-speaking sector, as these young people are exposed to English-language media, but the English as a second language classes remain largely cut off from the English-speaking community of Quebec.

The main objective was therefore to design a pedagogical intervention promoting the meeting and co-creation of a digital publication in a process of discovery of the Other on a personal level, and collegiality to help colleagues in the second language and thus allow valuing their language skills (St-Hyacinthe helps Vanier in French and vice versa). The initial hypothesis was that these exchanges would have a positive effect on motivation as well as other variables such as attitudes towards the target community or anxiety in the language class. To measure this effect, a mixed-method quasi-experimental research design compared control and experimental groups in 100 and 101 courses levels of the college curriculum. Difficulties encountered during data collection cloud the results, especially on the Vanier side, but strictly on the quantitative side of the analyses, they show that the twinning intervention had no effect on the variables to be analysed. However, analysis of the students' discourse reveals that the twinning was an opportunity to discover another way of learning the language that offers the advantage of meeting individuals that the students did not suspect so close to them. While the coming together experience could have gone deeper in understanding each group's "imaginaries" of itself and of the Other, at the very least, the twinning intervention was for many students the beginning of a desirable change of their initial perspective on the target linguistic community.

**Keywords:** English as a second language (ESL), French as a second language (FSL), college, emotions, e-twinning, intercultural, motivation, virtual exchange.

## INTRODUCTION

Au cours des cinq dernières années, quelques membres du corps enseignant d'anglais langue seconde et de français langue seconde au collégial ont tenté de rapprocher leurs étudiants en concevant des dispositifs pédagogiques qui les amènent à se rencontrer. L'objectif est de favoriser un rapprochement interpersonnel qui conduise à une amélioration des attitudes envers l'Autre, une augmentation de la motivation pour l'apprentissage de la langue seconde, une diminution de l'anxiété lors de la prise de parole en classe, etc. Cette orientation vers le jumelage des classes de langue a suivi une étude PAREA qui cherchait à comprendre pourquoi une bonne part des jeunes de langue anglaise du Québec n'arrivait pas à atteindre un niveau autonome en français après 12 ans de formation et souvent 19 ans de vie au Québec (Gagné et Popica, 2017). La présente étude fait suite à l'une des recommandations de ce rapport, soit développer une pédagogie transdisciplinaire de la médiation interculturelle où la socialisation intergroupe primerait sur la maîtrise de la norme linguistique. En effet, les contacts entre les jeunes des divers groupes linguistiques sont rares et se limitent bien souvent aux rencontres sportives interrégionales où l'esprit de compétition et la volonté de « battre l'adversaire » ne constituent pas un terreau fertile à l'établissement de relations harmonieuses ou à l'empathie. Une des visées d'une telle approche est de provoquer une rencontre qui permet à chacun d'apprendre la langue de l'Autre et de l'aider, en retour, à apprendre sa langue d'enseignement (théoriquement plus forte que la langue seconde quand elle n'est pas la langue maternelle) et d'établir des liens de confiance qui favorisent un dévoilement de soi réciproque et, en corolaire, une curiosité pour l'Autre, voire des liens d'amitié.

Ce rapport est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre dresse un état du problème à l'origine de l'étude, suivi de la formulation des objectifs de recherche. Le

second chapitre expose l'état des connaissances liées aux concepts de base de l'étude, à savoir la motivation en langue seconde, les émotions en classe de langue et le contexte de l'apprentissage des langues à distance en mode télécollaboratif. Le troisième chapitre explique le devis de recherche quasi-expérimental, l'échantillon, les méthodes de collecte et d'analyse des données, les instruments de mesure de même que les principes déontologiques et éthiques de l'étude en plus de ses forces et faiblesses. Le quatrième chapitre présente les résultats des analyses menées. Les résultats des analyses sont regroupés en deux sections, à savoir le traitement quantitatif et le traitement qualitatif. Le cinquième chapitre propose une discussion des résultats s'articulant autour de la question de recherche principale. Enfin, une conclusion souligne les contributions sociales et scientifiques de l'étude et propose des pistes de recherche futures.

## 1. PROBLÉMATIQUE

### 1.1. Apprentissage du français et de l'anglais langues secondes au Québec

Dès l'entrée au primaire, les jeunes Québécois commencent leur apprentissage de l'autre langue officielle du Canada dans des cours de français langue seconde (désormais FLS) dans le secteur anglophone et d'anglais langue seconde (désormais ALS) dans le secteur francophone. Ce parcours obligatoire se poursuit au secondaire et se termine au collégial avec deux cours de langue seconde (désormais L2) de 45 heures<sup>1</sup>. Les tableaux 1 et 2 présentent la répartition des élèves lors de leur inscription aux premiers cours collégiaux de FLS et d'ALS à l'automne 2018 en fonction du secteur linguistique fréquenté en 5<sup>e</sup> secondaire et de la nature du cours de L2 suivi au secondaire, régulier ou enrichi.

Le tableau 1 indique que 21 % des élèves — Mise à niveau (MAN) et niveau 100 — ayant fréquenté une école où la langue d'enseignement est l'anglais —, obtiennent leur Diplôme d'études collégiales (DEC) sans atteindre un niveau suffisant dans toutes les habiletés langagières pour travailler en français (écouter, lire, parler et écrire). Ces élèves du niveau 100 ne peuvent s'exprimer oralement de façon spontanée sans avoir recours à l'anglais. À l'écrit, leur syntaxe et leur morphologie sont fortement déficientes et leur vocabulaire est pauvre. Il s'ensuit que leurs habiletés de compréhension orale et écrite ne leur permettent pas de participer activement à une réunion de travail, à comprendre un patient et à lui expliquer son plan de soins ou de pouvoir résumer efficacement un rapport de quelques pages, par exemple. En

---

<sup>1</sup> En L2 au collégial, il y a quatre niveaux comportant deux cours, soit le cours de la « formation générale commune » (qui rassemble des élèves de tous les programmes) et le cours de « formation générale propre » (qui rassemble les élèves par famille de programmes là où le nombre d'élèves le permet). Pour faciliter la compréhension des résultats statistiques, le niveau 1 est appelé niveau 100 à partir du numéro du cours de la « formation générale commune » (602 ou 604-100-MQ), le niveau 2 devient le niveau 101 (602 ou 604-101-MQ), le niveau 3 devient le niveau 102 (602 ou 604-102-MQ) et le niveau 4 devient le niveau 103 (602 ou 604-103-MQ).

considérant seulement l'expression écrite et la lecture, ce sont près de deux tiers qui ne peuvent travailler en français, la grande majorité des élèves du niveau 101 étant autonomes à l'oral, mais pas en lecture ou en écriture dans un contexte de travail. Par conséquent, le réseau scolaire n'a pas permis aux jeunes diplômés du niveau 100 en FLS ni à ceux du niveau 101, dans une certaine mesure, d'acquérir les habiletés pour contribuer à l'essor du français sur le marché du travail. Ces données sur le bilinguisme des jeunes Québécois de langue anglaise (désormais QA) nuancent celles généralement admises depuis longtemps au sujet d'un taux de bilinguisme de 80 % des jeunes QA (Jedwab, 1996).

**Tableau 1 Répartition des élèves, sans égard à l'âge, selon le premier cours suivi de français langue seconde au collégial, en fonction du cours de langue d'enseignement suivi en 5<sup>e</sup> secondaire au secteur Jeunes et en fonction de la nature du cours de français langue seconde suivi au secondaire (cohorte A-2018, population A, ensemble des cégeps anglophones et des campus anglophones de cégeps francophones) (Source : système DÉFI du SRAM)**

Niveau du premier cours de FLS suivi au collégial	Cours de FLS complété au secondaire, secteur Jeunes				Aucun cours de FLS complété			
	FLS régulier	FLS enrichi	Sans égard au niveau (régulier + enrichi)		Issus de la 5 <sup>e</sup> secondaire francophone		Autres*	
	(N)	(N)	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)
MAN (009) et 100	523	180	703	21	0	0	89	14
101	859	560	1419	40	4	0,1	125	19
102	599	631	1230	36	1005	29	231	36
103	71	41	112	3	2456	70,9	205	31
<b>Total</b>	<b>2052</b>	<b>1412</b>	<b>3464</b>	<b>100</b>	<b>3465</b>	<b>100</b>	<b>650</b>	<b>100</b>
Aucun cours au moment de produire les données	488	196	684		799		212	

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

Les mêmes constats s'appliquent aux élèves du secteur francophone quant à leur degré d'habileté en anglais sauf que, tel qu'illustré dans le tableau suivant, les niveaux 102 et 103 comptent 10 % plus de locuteurs autonomes de l'ALS qu'il y a de jeunes de langue anglaise en mesure de l'être en français. De prime abord, cette donnée inédite

a de quoi étonner vu que le Québec est une société majoritairement francophone et que le français est la seule langue officielle de la province. Logiquement, il semblerait plus « commun » d'apprendre la langue parlée par 80 % de la population alors que les jeunes de langue française (désormais QF), surtout à l'extérieur de Montréal, ont plus rarement l'occasion de s'exprimer en anglais. Une piste de réponse se situe sans doute dans la consommation médiatique des jeunes de ces deux groupes. « Chez les 16-18 ans, les 3 séries les plus regardées étaient américaines » (CEFRIQ, 2017 : 35), selon une enquête sur les visionnements connectés par les jeunes au Québec (toujours ou assez souvent avec des sous-titres pour 41 % des 19-25 ans). Malheureusement, ces sondages ne distinguent pas les habitudes par groupes linguistiques bien qu'ils s'assurent que l'échantillon soit représentatif de la population. En d'autres mots, l'apprentissage de la L2 d'un plus grand nombre de QF pourrait s'expliquer par l'écoute de fictions et de musique anglaise alors que la culture francophone attirerait moins les QA. Toutefois, ce portrait pourrait être nuancé par une analyse plus fine de ces données par région, car les « enfants de la loi 101 » de Montréal – qui ont dû fréquenter les écoles du secteur francophone – sont souvent trilingues (avec l'anglais dans leur répertoire linguistique) et gonflent peut-être le portrait général au lieu d'accorder aux QF un niveau de compétence en L2 supérieur à la communauté de langue anglaise.

**Tableau 2 Répartition des étudiants, sans égard à l'âge, selon le premier cours suivi d'anglais langue seconde au collégial, en fonction du cours de langue d'enseignement suivi en 5<sup>e</sup> secondaire au secteur Jeunes et en fonction de la nature du cours d'anglais langue seconde suivi au secondaire (cohorte A-2018, population A, ensemble des cégeps francophones, sans leurs campus anglophones le cas échéant) (Source : système DÉFI du SRAM)**

Niveau du premier cours d'ALS suivi au collégial	Cours d'ALS complété au secondaire, secteur Jeunes				Aucun cours d'ALS complété			
	ALS régulier	ALS enrichi	Sans égard au niveau (régulier + enrichi)		Issus de la 5 <sup>e</sup> secondaire anglophone		Autres*	
			(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)
100	3638	135	3773	17	6	7	1208	42
101	6365	1236	7601	34	2	3	813	29
102	4988	3153	8141	36	37	46	573	20
103	1194	1842	3036	13	35	44	266	9
<b>Total</b>	<b>16185</b>	<b>6366</b>	<b>22551</b>	<b>100</b>	<b>80</b>	<b>100</b>	<b>2860</b>	
Aucun cours au moment de produire les données	10418	3542	13960		64		2349	

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

C'est dans ce contexte que Gagné et Popica (2017) se sont intéressés aux perceptions et à la motivation à l'égard du FLS enseigné au Québec. Ils s'étaient demandé ce qui pouvaient expliquer le fait que les élèves du secteur anglophone n'arrivaient pas à atteindre un niveau autonome en français après 12 ans de formation et généralement 19 ans de vie dans une province francophone. L'objectif avait été de déterminer les perceptions qu'ont les répondants de l'enseignement reçu en FLS du primaire au collégial de même que les perceptions de leurs apprentissages, et ce pour tous les niveaux de compétence en FLS (N=974 dans 11 collèges avec un échantillon probabiliste aléatoire). Les résultats avaient révélé que les élèves de tous les niveaux étaient peu motivés, que leurs perceptions de la discipline étaient légèrement négatives, que leurs perceptions du corps enseignant étaient légèrement positives. Quant aux perceptions de leurs compétences, elles croissaient avec leur niveau de maîtrise. Selon cette étude, toutes ces perceptions ont un effet

statistiquement significatif sur la motivation pour l'apprentissage du FLS. Plus elles sont positives, plus la motivation augmente. De plus, il appert que le nombre d'amis francophones et le nombre d'heures à parler en français avec eux ont un effet significatif sur toutes les perceptions des répondants. La dynamique de l'amitié a aussi un effet sur 1) leur motivation pour l'apprentissage du français — dont leur « intention de résister » à l'apprentissage et à l'utilisation du français, 2) leur attitude à l'égard du français parlé au Québec, 3) leur anxiété en classe de langue, 4) leur perception de compétence en français, 5) leur attitude envers la communauté francophone et 6) leur désir de s'y intégrer. En somme, les élèves avaient exprimé avoir globalement mal vécu leur scolarisation en FLS. Les auteurs concluaient que le développement d'une pédagogie transdisciplinaire de la médiation interculturelle était une piste de solution à envisager. Au même moment, Doucerain (2017) arrivait à des résultats similaires en montrant que le développement de réseaux d'amitié avec des membres de la communauté francophone de Montréal augmentait le sentiment de compétence en français des apprenants immigrants de FLS.

Cette dynamique de l'amitié corrobore de nombreux travaux issus de la psychologie sociale qui ont mené à l'élaboration de la théorie des contacts intergroupes (Allport, 1954; Pettigrew et Tropp, 2011). Ces travaux ont montré que, lorsque certaines conditions favorables sont respectées, plus différents groupes (sexuels, religieux, linguistiques, etc.) entretiennent des liens de proximité, moins ils nourrissent de préjugés les uns envers les autres. La figure 1 montre que le cœur des résultats obtenus par Gagné et Popica (2017), au regard du développement de réseaux d'amitié interlinguistique chez les jeunes QA, se trouvent dans l'influence des parents et de la famille.

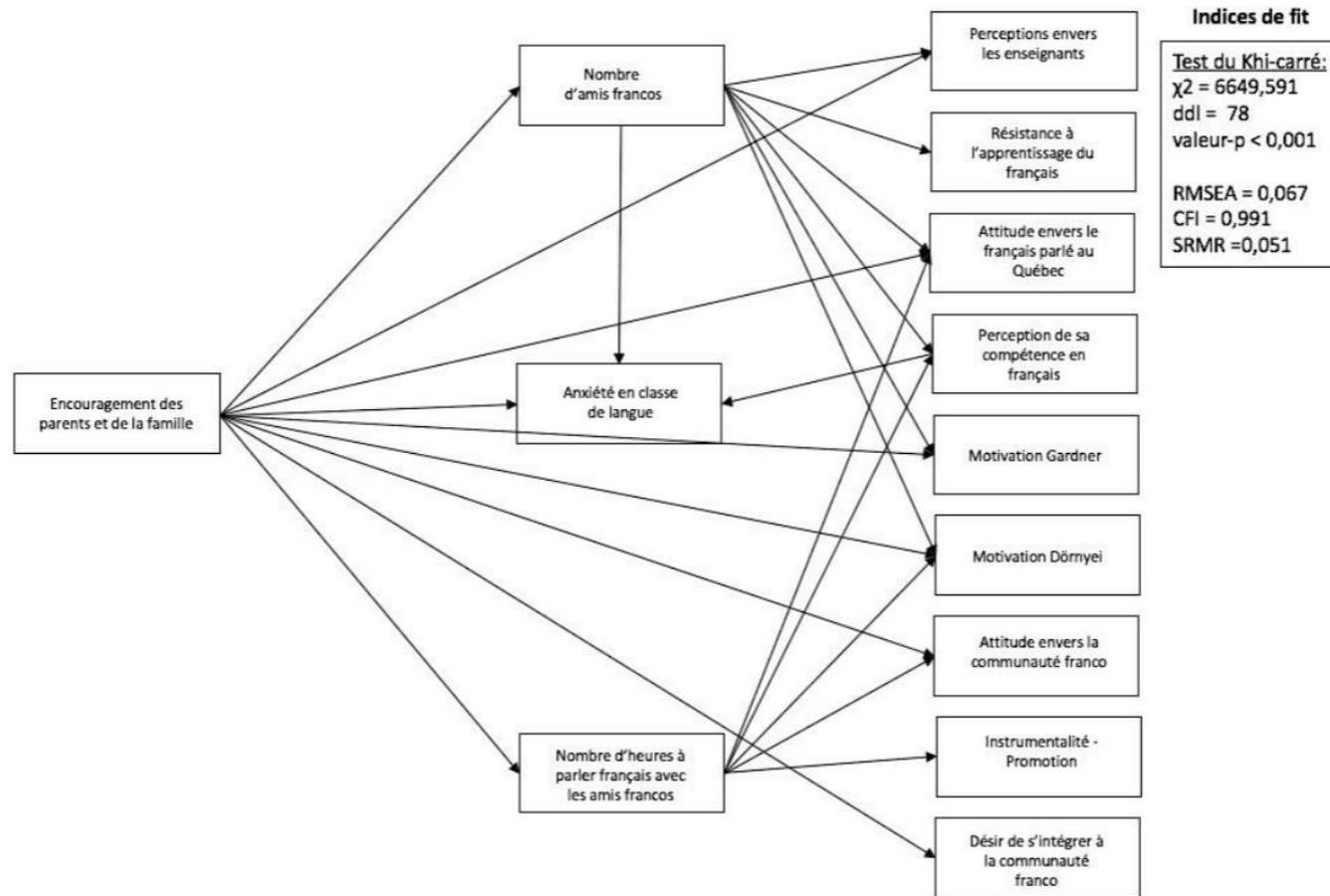


Figure 1 Modèle des effets de la dynamique de l'amitié intergroupe sur les facteurs motivationnels

Source : Gagné et Popica (2017)

Le fait que les deux-tiers des jeunes QA n'ont pas un niveau de français suffisant pour travailler en français est reconnu par le Quebec Community Groups Network, le principal représentant de la communauté de langue anglaise, qui souligne que « les écoles fournissent des compétences linguistiques de base; elles ne peuvent pas enseigner le français au niveau requis pour réussir l'intégration au marché du travail. » (QCGN, 2020b) Cela dit, l'enjeu linguistique auquel font face ces jeunes n'a pas seulement une incidence sur le marché du travail : c'est le fameux vivre-ensemble québécois qui en souffre en poussant certains d'entre eux à vouloir quitter le Québec. En fait, Sioufi (2016 : 129-135) montre que ce sont autant les tensions linguistiques que les perspectives de carrière qui représentent un facteur fiable pour prédire la volonté de quitter le Québec des jeunes QA. Sur le plan psychosocial, quatre variables prédisent ce désir d'exil : 1) le sentiment d'être victimes de discrimination collective (dans les magasins, dans le milieu scolaire et au travail), 2) la volonté d'améliorer la vitalité anglophone, 3) une orientation de séparation d'avec les francophones et 4) leur faible compétence en français. De plus, Sioufi (2016) indique que ces jeunes se sentent plus menacés par les QF que par les immigrants musulmans ou les migrants canadiens-français du reste du Canada. Elle observe aussi que plus les QA se sentent menacés par les QF, moins ils endossent une orientation d'intégration — dans laquelle « il est important à la fois de maintenir [son] identité (...) et d'adopter la culture de la communauté d'accueil » (p. 10) — et plus ils endossent une orientation de séparation.

Cette tension est ainsi liée à un sentiment d'exclusion ressenti au contact de la communauté de langue française, bien documenté par Gérin-Lajoie (2016, 2019) en particulier. Cette réalité est d'autant plus vive en région où cette population n'a pas de milieu anglophone autour d'elle.

Le discours de ces jeunes [qui ont participé à son étude] montre aussi qu'ils ressentent à peu près toutes et tous un sentiment d'exclusion par rapport à la majorité francophone, exclusion parfois subtile, mais quand même toujours présente. On les considère comme différents de la

majorité, même dans le cas des jeunes de l'école qui vivent en français au sein de leur famille. (Gérin-Lajoie, 2019 : 141)

Auparavant, Magnan (2012) s'était intéressée aux logiques identitaires de la jeunesse scolarisée dans la ville de Québec – dont la population de Saint-Hyacinthe est plus proche sur le plan sociolinguistique que de celle de Montréal. Elle a relevé « deux rapports aux identités collectives au sein de [son] corpus : une vision dichotomique et une vision plurielle des identités “anglophone canadienne” et “francophone québécoise” » (p. 21). Elle précise : « Selon la vision dichotomique, le monde semble ainsi se diviser en deux catégories mutuellement exclusives : d'un côté les “anglophones canadiens” et de l'autre, les “francophones québécois” » (p. 22). Si la vision plurielle permet davantage le cumul d'identités et ne pose pas les rapports comme mutuellement exclusif, l'auteure propose « une piste d'action interculturelle pour déconstruire cette vision dichotomique des identités linguistiques au Québec » :

C'est peut-être dans l'organisation d'activités et de partages intergroupes que se dégage une piste d'action interculturelle – une piste d'action qui pourrait avoir une incidence sur la déconstruction d'une vision dichotomique des identités linguistiques et ethnonationales au Québec. (p. 32)

La présente étude s'inscrit dans cette « piste d'action interculturelle » que d'autres institutions québécoises, comme l'UQAM (Carignan et collab., 2015) et nombre d'organismes communautaires, entre autres, ont mis en place. Les auteurs ont établi un rapport de collaboration entre des élèves qui apprennent le FLS au Cégep Vanier, dans l'arrondissement Saint-Laurent, à Montréal, et des élèves qui apprennent l'ALS au Cégep de Saint-Hyacinthe, situé à 65 kilomètres au sud-est de Montréal. Le dispositif initial devait comparer deux groupes de niveau 100 par collège, soit un groupe contrôle et un groupe expérimental qui recevait l'intervention de jumelage. Chacun des groupes devait recevoir le même enseignement avec le ou la même enseignante sauf pour l'intervention de jumelage. La pandémie de Covid-19 s'est déclarée au Québec au milieu de l'étude, en mars 2020. Des bouleversements administratifs tels que l'interdiction d'enseigner pendant plusieurs semaines ont perturbé la collecte de données au point où l'équipe de recherche a décidé de

reconduire l'expérience à l'automne 2020. De nouveaux imprévus administratifs de dernière minute ont cette fois obligé l'équipe de recherche à modifier le devis de façon à comparer deux niveaux, le 100 et le 101. Seul le Cégep de Saint-Hyacinthe a comparé des groupes contrôles et des groupes expérimentaux avec la même enseignante et les mêmes contenus pédagogiques à l'exception de l'intervention de jumelage. Le dispositif est décrit en détail dans la méthodologie.

Ainsi, cette étude vise aussi à rapprocher deux groupes linguistiques qui ont peu l'occasion de se rencontrer au cours de leur parcours scolaire dans un système d'éducation fortement ségrégué (Côté et collab., 2016) où les jeunes QF suivent un programme d'ALS qui « ignore presque totalement l'existence d'une communauté anglophone québécoise » (Mc Andrew, 2010 : 32).

### **1.2. Énoncé du problème, questions, objectifs et hypothèses de recherche**

Depuis la création des cours de L2 au collégial, au milieu des années 1990, la majorité des étudiants n'arrive pas à atteindre le niveau d'un « locuteur autonome » tel que défini par le Conseil de l'Europe (2001, 2018) à la fin de leur parcours obligatoire en L2. Certains efforts ont été déployés par le réseau collégial pour avoir un impact sur ce phénomène, dont la création d'une épreuve uniforme en L2, vers 2010, sans toutefois être implantée parce que le réseau n'avait pas prévu qu'il serait impossible de la mettre en application en raison du caractère obligatoire de l'atteinte d'un seuil minimal lors d'une épreuve uniforme. Trop d'élèves se seraient retrouvés incapables d'obtenir leur DEC.

La recherche a montré que les jeunes QA qui atteignent les niveaux 102 et 103 en FLS se distinguent de façon statistiquement significative par un plus grand nombre d'amis de langue française et davantage de contacts en français avec eux chaque semaine (Gagné et Popica, 2017). Si l'influence des parents et de la famille permet de prédire le développement de cette dynamique de l'amitié, il est pertinent de tenter

de trouver d'autres voix à court terme pour favoriser ce type de rapprochement comme l'ont étudié d'autres chercheuses à Montréal (Doucerain, 2017; Popica, 2019, 2020).

L'intérêt réside dans la mise en collaboration de deux collègues issus des deux secteurs linguistiques et de deux régions distinctes. Ce type de dispositif pédagogique est rare, à la connaissance des auteurs, et surtout peu étudié de façon empirique. Il est aussi prometteur que les deux disciplines de langues secondes se rapprochent entre elles en vue d'offrir à davantage d'élèves l'occasion de collaborer à un but commun – ainsi de parler, d'écrire, etc., – dans la L2 de façon authentique.

En ce sens, la question de recherche principale de ce projet est la suivante : **Quels sont les effets d'un jumelage interculturel sur la motivation des élèves du collégial pour l'apprentissage de la langue seconde et sur leurs attitudes envers l'autre communauté (L2), l'anxiété en classe de langue, les attitudes à l'égard des langues secondes parlées au Québec (ALS et FLS), la dimension intégrative, l'instrumentalité – promotion (motivation extrinsèque) et la perception de sa compétence linguistique en L2?**

Des questions subordonnées portent sur les éléments suivants : Quelles sont les différences d'effet entre les participants ayant peu d'amis dans l'autre groupe linguistique et ceux en ayant plusieurs? Quels sont les facteurs qui caractérisent les élèves qui n'augmentent pas leur motivation ou qui n'améliorent pas leurs attitudes envers la communauté L2 à travers les jumelages par rapport à ceux qui montrent la plus grande augmentation de leur motivation et de leurs attitudes positives envers la communauté L2?

L'objectif principal est de mesurer l'effet d'un jumelage entre élèves de langue anglaise et de langue française sur la motivation pour l'apprentissage de la L2 et sur leurs attitudes envers la communauté L2.

- Expliquer (ou prédire) l'augmentation de la motivation et l'amélioration des attitudes envers la communauté L2 (variables dépendantes) par un jumelage entre élèves de langue anglaise et de langue française (variable indépendante) versus un groupe contrôle.

Cette recherche vise aussi à discerner l'effet d'un jumelage sur les élèves ayant peu d'amis issus de la communauté L2 versus ceux en ayant plusieurs.

- Vérifier s'il y a une différence entre la moyenne de l'objectif 1 (motivation et attitudes) des élèves 1) ayant peu d'amis issus de la communauté L2 versus ceux en ayant plusieurs, et 2) selon le nombre d'heures à parler avec eux chaque semaine dans la L2.
- Expliquer (ou prédire) l'effet de l'amitié (VI) sur les variables de l'étude (motivation (se01, 02 03), anxiété en classe de langue (se04), l'attitude envers la communauté L2 (se05), l'attitude à l'égard du français/anglais parlé au Québec (se06), la dimension intégrative (se07), l'instrumentalité (se08), la perception de sa compétence linguistique (se09).

Les hypothèses sont les suivantes :

- 1) Le jumelage entre élèves des secteurs anglophone et francophone a un effet statistiquement significatif et positif sur leur motivation pour l'apprentissage des L2 et sur leurs attitudes envers la communauté L2.
- 2) Le jumelage a un effet statistiquement significatif plus important sur les élèves ayant peu d'amis dans la communauté L2 comparativement à ceux qui en ont beaucoup.

**Variables indépendantes :**

- 1) Les cours sont manipulés dans l'expérience en étant différenciés dans les groupes expérimentaux. Qu'arrive-t-il aux élèves qui participent au jumelage et à ceux qui n'y participent pas?

- 2) Le nombre d'amis dans l'autre groupe linguistique et le nombre d'heures à parler avec eux dans la L2 sont manipulés dans l'expérience en étant mesurés. Qu'arrive-t-il aux élèves ayant peu d'amis dans l'autre groupe linguistique et à ceux en ayant plusieurs de même qu'à ceux qui parlent plus ou moins dans la L2 avec eux chaque semaine?

**Variables dépendantes :**

- 1) La motivation des élèves pour la L2.
- 2) Les attitudes envers la communauté L2. Qu'arrive-t-il à la motivation et aux attitudes envers la communauté L2 lorsque les élèves participent à un jumelage et lorsqu'ils n'y participent pas?

**1.3. Résultats escomptés**

L'équipe de recherche réalise cette étude afin de poursuivre les efforts en vue d'augmenter la motivation à apprendre la L2 au collégial, principalement le FLS en raison des enjeux socio-professionnels auxquels les jeunes QA doivent faire face à la fin de leurs études au Québec. Il importe de trouver de nouvelles « pistes d'action interculturelle » (Magnan, 2012) qui favoriseront de meilleurs rapports entre les groupes linguistiques tout en offrant un contexte d'apprentissage des L2 où la communication va de pair avec, entre autres, le développement de « la civilité verbale et la bienveillance linguistique. Celles-ci ne peuvent que contribuer à une bonne entente entre personnes et elles sont largement affaire de ton ou d'ethos discursif. On vise à ce que ces postures verbales deviennent de véritables attitudes d'ouverture à l'altérité. » (Beacco, 2017 : 175)

## 2. CADRE THÉORIQUE :

### 2.1. La motivation en classe de langue

Le professeur de langue seconde doit aider les apprenants de langue à revendiquer le droit de parler en dehors de la salle de classe. À cette fin, les expériences vécues et les identités sociales des apprenants de langues doivent être intégrées dans le programme formel de langue seconde.

Bonny Norton Peirce (1995 : 26, TL)

En acquisition des L2, l'étude de la motivation se situe dans le champ des différences individuelles, parallèle au champ universaliste qui s'intéresse au rôle de l'âge, de l'environnement, de la L1, entre autres. Dans le champ des différences individuelles, la recherche porte sur les plans cognitif (ex. : les aptitudes, l'intelligence) et psychologique (ex. : la motivation, l'anxiété situationnelle), qui ont un effet sur la vitesse d'apprentissage et le niveau ultime atteint. Cette recherche sur la motivation en L2 s'est longtemps développée en silo. En effet, le concept de motivation est étudié depuis des décennies, surtout en psychologie, mais aussi abondamment dans le contexte plus pointu des sciences de l'éducation, sans lien avec la recherche en L2. La bibliographie commentée de Cabot (2016) sur le sujet montre bien les nombreuses approches et modèles qui ont découlé de ces travaux même si elle se limite aux ouvrages disponibles au Centre de documentation collégiale du Québec. L'objectif de l'étude de la motivation est de mieux cerner les raisons qui poussent un élève à s'engager et à persévérer dans une tâche pour acquérir les connaissances à long terme, à transférer ses apprentissages ou à les appliquer dans différents contextes. Sur le plan étymologique, le mot motivation découle du verbe « mouvoir » qui sous-tend l'idée de déplacement, de changement. Cette idée de changement est liée au fait d'apprendre qui recèle, parmi ses connotations, le sens de la transformation : « apprendre implique chez le sujet un changement durable au niveau des

connaissances, des comportements ou des attitudes » (Legendre, 2005 : 88). Dans le contexte scolaire, motiver revient à (se) convaincre de déplacer son attention pour (se) changer. La notion de justification (motiver une absence) est aussi présente dans le fait de convaincre un élève de la pertinence des activités d'apprentissage. C'était d'ailleurs le principal objectif de Skinner lorsqu'il a créé sa machine à enseigner dans les années 1950 : pour l'approche béhavioriste, enseigner se limite à modifier les comportements grâce au conditionnement opérant, un facteur externe à l'élève perçu comme dépourvu de toute dimension intellectuelle. L'approche cognitive a par la suite introduit les processus cognitifs dans l'équation, soutenant que ce sont eux qui « dirigent l'action de l'organisme » (Legendre, 2005 : 916). L'approche humaniste a poussé ce mouvement jusqu'à positionner « l'être humain, entité particulière et unique, au centre du phénomène de la motivation » (idem). La théorie de Maslow (1971) en est issue, postulant que l'humain est en perpétuel état de motivation pour la satisfaction de ses besoins hiérarchisés (voir la pyramide des besoins fondamentaux). Un peu plus d'une décennie plus tard, avec l'approche organismique, le sujet demeure au centre du processus motivationnel, car on y met l'accent sur « l'actualisation de soi, l'autonomie de la personne, l'image de soi et le besoin de développement » (p. 917). Ce courant donne naissance à la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) qui définit une typologie : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Legendre cite Vallerand et Thill (1993) qui soutiennent que « plus la motivation est autodéterminée et plus le comportement sera émis en l'absence de contraintes ou pressions externes ». En d'autres mots, la motivation intrinsèque, celle à laquelle l'élève s'identifie pour se réaliser, est celle qui lui permet de justifier pourquoi il doit orienter ses efforts dans une direction donnée. En parallèle, l'approche sociale-cognitive donne lieu, entre autres, à la théorie de l'autoefficacité de Bandura (1986). Cette dernière postule que « la perception des individus sur leur habileté à exercer un contrôle adéquat sur leurs

actions affecte la somme d'efforts dépensés dans une situation d'apprentissage » (Legendre, 2005 : 917).

Dans son Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Cuq (2003 : 171) propose une définition de la motivation qui recoupe les principes établis ci-dessus, en particulier les notions de motivation interne et externe et ajoute que « pour se maintenir, [elle] doit être reconnue et entretenue à court terme : dans tout apprentissage, et dans celui des langues en particulier, la perception que l'apprenant a de soi et celle qu'il se fait de la situation d'apprentissage sont des facteurs importants ». Cette fois, il est question d'un moyen pour faire durer la motivation : sa définition associe la perception de soi et la perception que se fait l'apprenant de la situation d'apprentissage, rapprochant la motivation du Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura (1986). Ce dernier est d'ailleurs une « variable motivationnelle centrale de la théorie sociocognitive qui peut affecter le choix des activités, l'effort et la persistance » (Schunk et collab., 2014 : 145). Dans ce modèle, la réussite a le plus d'influence sur l'augmentation du SEP qui aura à son tour, de manière itérative, un impact sur la motivation des apprenants à continuer d'améliorer leurs habiletés et d'approfondir leurs connaissances. C'est en ce sens que les concepts de motivation et de perception sont intimement liés et c'est par rapport à cette dernière application de la perception dans le SEP que doit être distingué ce second concept, la perception. Dans le même esprit, Viau (2009) a conçu un modèle de dynamique motivationnelle qui s'appuie sur trois types de perception des élèves vis-à-vis de l'activité pédagogique : la valeur de l'activité, la contrôlabilité à son égard et la compétence de l'élève pour la réaliser.

En apprentissage des L2, l'étude de la motivation a pris son essor à la fin des années 1950 avec les travaux fondamentaux de Robert Gardner (Gardner, 1985; Gardner et Lambert, 1959). Son Modèle, d'abord socio-psychologique (Gardner et Lambert, 1972), puis socio-éducatif (2010) a pris naissance à Montréal en

étudiant l'apprentissage du FLS par les QA, puis ailleurs au Canada. Il postule que les apprenants d'une L2 peuvent poursuivre des objectifs de deux types : ils ont une orientation intégrative (une disposition positive envers la communauté cible allant jusqu'à vouloir s'y assimiler) ou une orientation instrumentale (liée à des considérations pragmatiques comme l'amélioration de sa situation professionnelle). Il découle de ce modèle un concept plus large, celui d'intention intégrative (*integrative motive*) qui comprend trois éléments : 1) la dimension intégrative (*integrativeness*) qui englobe l'orientation intégrative, 2) l'intérêt pour les L2 et la communauté cible et 3) la motivation, composée à son tour de trois dimensions : 1) le désir d'apprendre la langue, 2) les attitudes envers l'apprentissage de la langue et 3) l'intensité motivationnelle (le degré d'effort investi). « La motivation est définie comme un agrégat de ces trois variables étant donné qu'aucune d'entre elles ne peut seule produire un indice complet de la motivation (TL) » (Gardner, 2010 : 23). Des experts et des expertes du domaine ont reproché au modèle de Gardner de ne pas s'appuyer sur les théories contemporaines de la motivation en éducation de même que d'être limité au milieu multiculturel montréalais. En effet, il est difficile de viser l'intégration à la communauté cible si l'élève ne la côtoie pas dans sa région du monde (l'anglais au Moyen-Orient, par exemple) ou si l'identification à cette communauté n'est pas désirée. Les années 1990 ont vu la recherche sur la motivation en L2 se rapprocher de la recherche sur la motivation en éducation au sens large, un centre d'intérêt fécond en psychologie. Clément, Dörnyei et Noels (1994) ont ainsi développé le concept de *Linguistic self-confidence*, étroitement lié au sentiment d'efficacité personnel (Bandura, 1986). Dans la même veine, Noels (2001 : 107) a montré que plus l'enseignant de L2 « était perçu comme contrôlant, moins les étudiants se sentaient autonomes dans le processus d'apprentissage, et plus basse était leur motivation intrinsèque (TL) ». Une autre critique du modèle de Gardner lui reprochait de ne pas offrir de propositions utiles au corps enseignant hormis l'importance de développer des attitudes positives envers la communauté cible. C'est pourquoi Dörnyei (2001) a

présenté des stratégies à l'intention du corps enseignant afin qu'il augmente la motivation des élèves. Il a ensuite été démontré que ces stratégies motivationnelles, « pour influencer efficacement les attitudes et la motivation des élèves, doivent être perçues comme telles par ces derniers (TL) » (Bernaus et Gardner, 2008). Les auteurs recommandent donc aux membres du corps enseignant de tester les perceptions de leurs élèves pour toutes les stratégies qu'ils emploient afin de s'assurer que ces derniers perçoivent l'objectif motivationnel sous-jacent à leur emploi.

Dans la foulée de ses travaux sur les stratégies motivationnelles, Zoltán Dörnyei (2009) a proposé le *L2 Motivational Self System*, un autre modèle pour mesurer la motivation, non plus dans le rapport avec la communauté cible, mais en plaçant l'apprenant au centre de l'investigation. Il relie la motivation aux « caractéristiques affectives de l'apprenant se référant à la direction et à l'ampleur du comportement pendant l'apprentissage lorsqu'il choisit une activité, l'intensité qu'il y met et son degré de persévérance (TL) » (Dörnyei, 2009). Dans un monde où l'anglais devient la *lingua franca*, la motivation des apprenants se mesure et s'inscrit dans trois nouvelles dimensions : le *Ideal L2 Self* (le « moi L2 idéal » (TL) lorsque la personne que l'élève veut être parle la langue cible); le *Ought-to L2 Self* (le « moi conseillé » (TL) réfère à ce que l'apprenant croit qu'il devrait être); le *L2 Learning Experience* (la situation d'apprentissage (TL) réfère aux motifs exécutifs liés à l'expérience et à l'environnement immédiats d'apprentissage). Fort d'une étude longitudinale auprès de 13 000 jeunes Hongrois pendant 10 ans, Dörnyei soutient que plus les dispositions envers les locuteurs natifs ou compétents d'une L2 sont positives, plus attrayant sera le *Ideal L2 Self*, l'indice de motivation le plus élevé (Dörnyei et collab., 2006 : 92). D'où l'importance de la qualité des relations interlinguistiques.

Récemment, le caractère non linéaire et complexe de la motivation en L2 a conduit les experts et les expertes du domaine à concevoir des modèles d'investigation qui ne la mesurent plus simplement au moyen de questionnaires à

échelles de Likert. Ces équipes s'appuient maintenant sur la dynamique des systèmes complexes (Dornyei et collab., 2014; 2016), une approche théorique issue de la physique et qui a donné lieu à la théorie du chaos. Elle requiert des protocoles longitudinaux et... complexes. Ces chercheurs et chercheuses ne parlent plus d'acquisition des L2, mais de développement des L2. La présente étude s'inscrit plutôt dans le paradigme précédent, celui des études fournissant un instantané de la situation à un moment et dans un contexte donné. Dans le but de préciser l'acception du concept de motivation dans cette étude, il est nécessaire de le définir opérationnellement de la façon suivante : la motivation est l'ensemble des facteurs qui déclenchent les conduites de l'élève à l'égard de l'apprentissage des L2, à savoir le rôle des relations sociales de proximité (famille et amis), le rôle de l'environnement scolaire (situation d'apprentissage, effort fourni et perception de compétence), la volonté de se représenter mentalement comme locuteur de la langue cible, le désir d'apprendre cette langue, le désir d'intégrer cette communauté et les attitudes envers elle.

## **2.2. Les émotions en classe de langue**

J'ai l'impression que mon professeur de français est une sorte de rayon mortel martien. Je ne sais jamais quand il me pointerà! (TL)

C'est avec une collection de citations de ce genre qu'Horwitz, Horwitz et Cope (1986) entament une publication phare sur le rôle inhibant de l'anxiété dans l'apprentissage des L2. Les nombreux items de l'instrument de mesure à traitement quantitatif qu'ils publièrent à cette occasion s'appuyaient en partie sur les premiers travaux de Gardner et de ses collaborateurs (1976; 1985) qui ont mené à la création de l'*Attitude/Motivation Test Battery* (Gardner, 1985) dont cette étude reprend certaines sous-échelles, celle de l'anxiété en classe de langue, par exemple. Plus tard,

Dörnyei lui préférera son envers, en quelque sorte, une mesure de la *Linguistic self-confidence*, c'est-à-dire « une conviction exempte d'anxiété que la maîtrise d'une L2 est bien dans les moyens de l'apprenant » (Dörnyei, 2009 : 26, TL). Cette étude reprend une mesure similaire de la perception de sa compétence linguistique développée et validée empiriquement par Gagné et Popica (2017) avec les apprenants de FLS du réseau collégial. Ces auteurs ont montré qu'il était possible de prédire, auprès de cette population, que plus la perception de sa compétence en FLS augmentait, plus l'anxiété en classe de langue diminuait. Deux autres facteurs faisaient diminuer ce type de réaction d'anxiété situationnelle, l'encouragement des parents et de la famille pour l'apprentissage du français et le nombre d'amis francophones (*supra*, Figure 1).

C'est à partir d'une recommandation de ce rapport de recherche que Popica (2019, 2020) a élaboré deux dispositifs pédagogiques de médiation interculturelle qui visent à rapprocher les apprenants de FLS du réseau collégial de la communauté de langue française. Son premier projet quasi expérimental tenu au Cégep John-Abbott s'appuyait sur l'Apprentissage par l'engagement communautaire, « une méthode qui crée des liens entre l'apprentissage scolaire et l'expérience pratique significative (Simons et Cleary, 2006; Prentice, 2007), tout en contribuant au développement social, personnel de l'apprenant de même qu'à son sens de responsabilité civique » (Popica, 2019 : 38). Ses résultats quantitatifs ont montré un avantage de groupe pour le groupe expérimental à plusieurs des sous-échelles mesurées qui correspondent à des variables de la présente étude, sauf l'anxiété en classe de langue. Il faut préciser que les étudiants n'étaient pas en classe, mais dans la communauté. Toutefois, « les analyses qualitatives ont fait ressortir la perception de progression dans l'apprentissage du français langue seconde et le sentiment de confiance lors de la prise de parole en français à la suite de l'intervention » (p. 11), des facteurs qui ont un effet sur l'anxiété. Le second projet de Popica (2020), d'une conception similaire, jumelait les étudiants du niveau 101 en FLS de John-Abbott avec les étudiants du

même collègue du niveau 103, des locuteurs autonomes, voire de langue française. Ses « résultats quantitatifs ont révélé une amélioration de la motivation des participants anglophones pour l'apprentissage du FLS, une amélioration des attitudes envers la communauté francophone (...) [alors que] les résultats qualitatifs ont fait ressortir le sentiment de confiance des participants anglophones lors de la prise de parole en français, à la suite de l'intervention » (p. 12).

La présente étude s'inscrit dans un mouvement comparable en rapprochant deux institutions, l'une de chaque secteur linguistique, et des étudiants du même niveau en L2. Faire augmenter la confiance dans ses capacités en langues et diminuer les appréhensions envers l'autre communauté linguistique sont ainsi possibles dans ce contexte pédagogique en vue de diminuer une certaine forme de résistance, plus particulièrement à l'apprentissage du FLS mesurée au moyen d'un item de la sous-échelle des Attitudes à l'égard de l'apprentissage du FLS (*I've resisted learning French because it's mandatory*). Gagné et Popica (2017) ont trouvé des indices de cette résistance dans leur recherche sur les perceptions et la motivation à l'égard du FLS enseigné au Québec où 31% des participants ont répondu affirmativement à l'énoncé. Comme les données qualitatives de cette étude ont montré que d'autres raisons que le caractère obligatoire de la formation entrent en jeu, c'est minimalement le tiers qui a pu résister. Pour tenter de mieux comprendre ce phénomène, la question suivante a été posée aux répondants de leur questionnaire administrés dans 11 établissements collégiaux où le français est enseigné comme L2 : *In your opinion, why do some people resist learning or speaking French in Quebec?* Pour les 792 répondants distribués sur tous les niveaux de compétence, « les réponses faisant référence à des attitudes négatives à l'égard du français parlé au Québec [étaient] les plus nombreuses avec le caractère obligatoire des cours de FLS en seconde place, sauf au niveau 103. Les attitudes négatives envers la communauté francophone [arrivaient] en 3<sup>e</sup> place en 100 et 102 » (p. 113-114). Une formule qui est revenue à de nombreuses reprises dans ces données illustre le phénomène et le type d'émotions ressenties : les

Francophones veulent nous enfoncer le français dans la gorge (*to shove it down our throats*). Les résultats de Gagné et Popica (2017) et de Popica (2019), en particulier, montrent qu'un plus grand nombre de contacts intergroupes a un effet sur cette résistance (du moins l'item mentionné) et sur l'Attitude à l'égard du français parlé au Québec, une sous-échelle conçue et validée par Gagné et Popica (2017), celle-là même qui expliquerait davantage la résistance selon les réponses des 792 étudiants mentionnées ci-haut.

En somme, les émotions exprimées par les étudiants de FLS sont parfois négatives lorsqu'il est question de leur apprentissage de cette langue, voire oppositionnelles. Cet aspect est peu étudié, mais Castellotti (2017 : 293) affirme que, dans les « "résistances" à l'appropriation [des langues], on retrouve, au fond, des questions identitaires ou relationnelles » qui, lorsqu'elles sont abordées en didactique, le sont de façon superficielle, comme « une cerise sur le gâteau. » Le phénomène a tout de même été bien documenté dans le contexte élargi de la pédagogie critique où il a été clairement démontré qu'identité bafouée et relations de pouvoir inégales induisent la résistance des apprenants en classe en les réduisant au silence en société (Norton Peirce, 1995; Norton, 2013, la même chercheuse dans les deux cas). Norton a appuyé sa démonstration sur les travaux de Pierre Bourdieu (1982) qui a exposé que l'utilisation des langues, le langage, était un rouage central des relations de pouvoir entre les individus qui se retrouvent en position de domination ou de subordination selon leurs pratiques langagières. Les langues entrent dans le « capital culturel » dont disposent les citoyens avec les savoirs et le savoir-être (ou « habitus ») pour négocier leur place dans les divers « champs » comme l'éducation, le travail, la politique, etc. Au Québec, Gérin-Lajoie (2016 : 62) constate que « même les anglophones qui parlent le français continuent à se sentir exclus, comme si la majorité leur refusait l'accès au groupe. » Elle poursuit :

la langue (et, dans le cas présent, particulièrement l'accent) devient un outil important d'inclusion ou d'exclusion dans les pratiques sociales des individus, et force est de reconnaître

que le français, étant la langue officielle du Québec, représente un puissant outil de contrôle social dans le contexte étudié. (idem)

Les relations de pouvoir dont il est question ici peuvent sembler simples, soient entre la majorité de langue française et sa minorité ayant fréquenté les écoles de langue anglaise du Québec, mais elles seraient alors plutôt... simplistes. Gérin-Lajoie (2019) déploie longuement le fait que le rapport à l'identité de cette minorité ne se joue pas en mode binaire figé, car les jeunes sont « appelés à négocier et renégocier leur rapport à l'identité, selon les situations dans lesquelles ils se trouvent, que ce soit dans leur espace immédiat ou dans leurs rapports avec la majorité, et même dans leur rapport avec la minorité, où il peut exister aussi certaines formes de hiérarchie » (p. 123). Même le sentiment d'appartenance à un groupe est un construit social, dans la perspective choisie par Gérin-Lajoie, et est façonné par « les expériences à la fois personnelles et collectives (...) [vécues] surtout dans la famille, à l'école et au sein du groupe d'amis et amies (...) et ce, tout au long de leur vie. » (p. 130) Les participants à l'étude de Gérin-Lajoie fréquentent des écoles secondaires et c'est davantage à cette communauté qu'ils se sentent appartenir qu'à un groupe linguistique, car plusieurs passent d'une langue à l'autre. Pour les élèves du niveau 101 de cette étude, c'est probablement le cas, mais beaucoup moins pour ceux du niveau 100 qui n'ont pas d'aisance en français qu'ils soient d'immigration récente ou pas. Cela dit, la place de l'école et des amis a sans doute toujours une certaine importance au cégep et c'est pourquoi les efforts de son collègue pour favoriser les rapprochements intergroupes sur ce sentiment d'appartenance à une communauté québécoise élargie et son identité peut avoir un rôle à jouer dans la construction de soi et le fait de ressentir des émotions agréables et engageantes avec la communauté de langue française. Par ailleurs, les étudiants des collèges de langue française pourraient être amenés à prendre conscience de leur position dominante – par opposition à ne se voir que comme une minorité en position de faiblesse dans l'ensemble canadien – et de mieux comprendre leur rôle dans l'établissement de rapports plus inclusifs. En d'autres mots,

amener les membres de la communauté de langue française à passer d'un comportement souvent qualifié de « *rude* » (Gagné et Popica, 2017) par les QA – « On est au Québec icitte, on parle français tab\*! » (Gagné, 2020) – à une attitude empathique.

Ces résultats ont mené les chercheurs à mettre sur pied une étude exploratoire de jumelage interculturel, en 2016, (entre deux collègues issus des deux secteurs linguistiques comme dans la présente étude) où les enseignants ont joué le rôle de médiateurs entre les deux groupes d'élèves. La composante interculturelle dans la classe de langue est d'ordre déontologique, selon Jean-Claude Beacco (2007 : 118). Cette composante vise la nécessité éducative de « conduire les apprenants au contact avec l'étrangeté et la différence que manifestent concrètement une langue étrangère et ceux qui l'emploient (...). Cela invite donc à aborder la méthodologie d'enseignement de manière spécifique ». L'enseignant est médiateur : capable de créer une situation de négociation, d'échange, de confrontation, de relation entre les élèves.

À l'opposé d'une position idéalisée où être à mi-chemin entre les deux parties signifie neutralité, sorte de *no man's land* de la pensée, le médiateur occupe une position spécifique, celle d'un acteur dûment mandaté pour la résolution d'un conflit dont les protagonistes n'ont plus la maîtrise (Zarate et collab., 2003).

Ces activités pédagogiques ont suivi les conditions optimales identifiées par Gordon Allport (1954) et validées dans une méta-analyse de 515 études portant sur les contacts intergroupes pendant 50 ans (Pettigrew et Tropp, 2011: 61-64). Les élèves doivent avoir des statuts égaux lors des rencontres, viser un but commun exigeant de la coopération et ces activités doivent être appuyées officiellement par les autorités. La séquence pédagogique favorisera d'abord la réduction de l'anxiété, puis le développement de l'empathie et enfin un appui au dévoilement personnel (p. 85).

Dès le premier contact dans Skype, plusieurs élèves ont mentionné avoir été surpris de pouvoir parler aussi longtemps en français augmentant ainsi leur sentiment

d'efficacité personnelle (Bandura, 1986), un élément clé de la motivation. Dix pour cent des élèves anglophones de Montréal ont affirmé, dans un sondage en ligne avant le début des activités, ne pas vouloir faire l'activité de jumelage parce que ça les rendait anxieux. Ils ont été contactés par l'enseignant afin d'en discuter et ils ont tous convenu de faire un essai. Le lendemain du premier contact, ils ont tous accepté de continuer en disant que les collègues francophones avaient été sympathiques et qu'ils ne semblaient pas si différents d'eux.

À la fin de l'expérience, les élèves devaient répondre à des questions ouvertes afin de réfléchir au jumelage. À la question « *What will you remember from this intercultural twinning?* », deux témoignages permettent de voir le cheminement de certains d'entre eux:

I will remember not to prejudge people before I even get to meet them and get to know them. Before this experience, I thought francophones were rude and angry people. But once we met with our twins, I realized I was wrong, very wrong. (Élève du collègue anglophone)

J'ai appris que nous étions très semblables et que je n'avais pas à traiter les personnes de cultures différentes de manière différente... Cela a complètement démoli tous les préjugés que j'avais sur les anglophones. (Élève du collègue francophone)

Il faut bien sûr nuancer ces propos. Pour reprendre les mots de Dervin (2017 : 110) au sujet de la portée de ses propres travaux, « l'interculturel est loin d'être stable (par exemple on ne peut se débarrasser des stéréotypes) et une certaine honnêteté intellectuelle nous empêche de vouloir donner une image d'Épinal de l'expérience. » Cela dit, ce discours semble tout de même rendre compte que quelque chose a changé dans la posture des élèves.

L'idée de favoriser le développement d'une communauté élargie, mentionnée ci-haut, s'appuie sur une conception *liquide* de la culture qui s'oppose à celle de culture nationale « "solide" qui ne change pas de forme » (Dervin, 2017 : 13) et à laquelle on n'appartient ou pas sans possibilité de *choisir* d'en être ou pas pour paraphraser Martine A.-Pretceille (2003) que Dervin convoque pour souligner la notion de volonté

de perméabilité et de changement perpétuel dans le concept de culture emprunté à Bauman (2010). Cette conception s'oppose à celle qui a longtemps représenté la culture comme un iceberg (Weaver, 1986) avec la « culture externe » (apprise explicitement, consciente, facile à changer sous formes de connaissances objectives) composée d'opinions et de comportements et la « culture interne » (apprise implicitement, inconsciente, difficile à modifier sous formes de connaissances subjectives) composée de valeurs, pensées, conceptions où l'on trouve des convergences entre les cultures (Lussier, 2015). Parallèlement à cette conception « liquide » de la culture, Dervin (2017) prévient les chercheurs d'éviter la création de nouveaux essentialismes méthodologiques en faisant référence aux relations Est/Ouest, Global/Local, etc., auxquelles le contexte de cette étude pourrait ajouter Francos/Anglos-Allos et Urbains/Ruraux comme s'il s'agissait de catégories « solides » qu'on ne peut contester ou refuser. D'emblée, cette étude risque d'y succomber en raison d'une organisation scolaire « solidifiante », fortement ségréguée avec des secteurs linguistiques peu perméables et un secteur de langue anglaise (au primaire et au secondaire) en conflit juridique avec l'État québécois très largement francophone (QCGN, 2020a).

Les campus collégiaux sont des territoires physiques et linguistiques distincts qui contribuent à cette conception « solidifiante » de la culture, même lorsqu'ils sont littéralement voisins comme le Cégep de Saint-Laurent et le Cégep Vanier, à Montréal, par exemple, où les occasions d'interagir entre les étudiants de l'autre établissement sont rares malgré certains efforts récents. La présente étude pose la modalité en distanciel (définie plus bas) comme un territoire virtuel favorisant la perméabilité, une zone neutre pour *liquéfier* les rapports culturels au fur et à mesure du déroulement des activités d'apprentissage en télécollaboration. L'idée est de tenter de favoriser des rapports harmonieux qui auront une incidence sur les émotions positives ressenties afin de diminuer l'anxiété situationnelle de la classe de langue et du contact intergroupe tout en apprenant la langue de l'autre et en l'aidant à apprendre sa

langue d'enseignement (qui n'est pas nécessairement la L1, surtout à Vanier). Il ne suffit toutefois pas de mettre en contact des étudiants sur une plateforme de télécollaboration comme Zoom ou Teams pour diminuer l'anxiété. Mayer (2020), qui a dirigé la publication d'un numéro spécial sur le rôle des émotions dans l'apprentissage en ligne, retient que

deux voies affectivo-cognitives possibles suggérées par cet examen critique sont une voie positive allant de l'épisode d'apprentissage (impliquant une perception de contrôle et de valeur élevée) au plaisir, à l'engagement et à de bons résultats scolaires, et une voie négative allant de l'épisode d'apprentissage (impliquant une perception de contrôle et de valeur faible) à l'anxiété, au désengagement et à des résultats scolaires médiocres. (p. 2, TL)

Au regard de ce constat et considérant l'importance de la perception de contrôle et de valeur pendant l'activité d'apprentissage sur la motivation (v. *supra*), il semble que tout dispositif pédagogique en classe de langue virtuelle gagne à donner aux étudiants un environnement sur lequel ils ont un contrôle et auquel ils accordent de la valeur. De cette façon, ils pourraient y ressentir du plaisir, s'y investir et vouloir s'approprier les tâches et la langue (Castellotti, 2017) et ainsi vivre une gamme d'émotions positives – curiosité, intérêt, plaisir – sensées être la « colle expérientielle des environnements d'apprentissage au 21<sup>e</sup> siècle » (Graesser, 2020, TL).

### **2.3. La télécollaboration en classe de langue**

Une utilisation hiérarchique et normative des technologies prévaut souvent encore dans les contextes d'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur, accompagnée d'une tendance à reproduire les structures de pouvoir héritées des classes plus traditionnelles en face à face. (TL)

Mirjam Hauck et H. Müge Satar (2018 : 133)

L'enseignement-apprentissage des langues en ligne et la recherche dans ce domaine ont connu un développement important depuis que Hubbard et Levy (2006) ont publié une première monographie sur le sujet afin de répondre aux besoins des

professeurs d'université dans le secteur de l'éducation et aux enseignants des autres ordres d'enseignement en L2. C'est un peu après l'an 2000 que la technologie a permis non seulement le partage du texte – le *pen pal* électronique – mais aussi de rassembler des étudiants dans des classes virtuelles où la communication multimodale permettait de lire, d'écrire d'écouter et de parler dans des plateformes dites du web 2.0. Une typologie foisonnante s'est élaborée pour nommer ce champ et ses différentes pratiques. Cette étude retient la nomenclature proposée par Nissen (2019) pour décrire le dispositif de « formation hybride en langues » retenu dans un mode entièrement « distanciel ». Ce mode, opposé au « présentiel »,

se caractérise par la non-présence physique des apprenants et de l'enseignant, ou bien *éventuellement la non-coprésence physique des apprenants*, ce qui implique le recours aux technologies numériques en ligne, de type plate-forme pédagogique en ligne, blog, etc. ou encore le recours à des outils de communication, de collaboration, des réseaux sociaux, etc. pour des interactions asynchrones ou synchrones; les outils numériques utilisés pouvant être divers et impliquant une médiatisation. (p. 42, le soulignement est celui des auteurs)

Cette étude élargit toutefois sa conception de la « séance de télécollaboration » qu'elle limite à « un cours présentiel, dans le cadre d'un échange entre apprenants d'un groupe-classe et des apprenants d'un autre groupe-classe situés dans un autre pays : il s'agit d'un distanciel dans lequel interagissent des étudiants géographiquement éloignés; c'est ce scénario communicatif qui est décisif pour parler de distanciel » (p. 43). Les groupes-classes de cette étude sont du même pays et n'ont pas de cours présentiel en raison des mesures sanitaires imposées lors de la pandémie de Covid-19, un cas de figure probablement inexistant, ou presque, au moment de la rédaction de l'ouvrage de Nissen (2019). De plus, contrairement à la situation de plusieurs systèmes d'éducation nationale européens, un pays bilingue comme le Canada a des systèmes d'éducation pour chaque langue officielle, ce qui rend possible l'apprentissage d'une L2 en distanciel lors de séances de télécollaboration synchrones et de travail individuel asynchrone.

Un avantage de ce type de télécollaboration est que « le contact avec la langue étrangère peut devenir plus fréquent et croître, comparé à une formation hebdomadaire entièrement présentielle (Tea et Carrière-Lorenzonn, 2012). (...) [et ainsi permettre aux étudiants de] pratiquer l'interaction afin d'apprendre à interagir, principe de la perspective actionnelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. » (Nissen, 2019 : 14-17) Si le *Cadre* a une influence secondaire au Québec, la pratique de l'interaction est primordiale dans un cours de langue. Il s'agit même d'une compétence centrale dans le programme en FLS au secondaire, mais l'expérience de la salle de classe montre qu'entre eux, les apprenants parlent la L2 surtout au moment où l'enseignant passe dans leur radar, ce que confirme ce type de témoignage : « *As soon as we had group activities, we all spoke English and the teacher just sat at the front* » (Gagné et Popica, 2017 : 80). Cette attitude est reconnue par Dörnyei et Ryan (2015 : 180) lorsqu'ils expliquent la complexité psychologique d'un phénomène appelé *Willingness to Communicate* qui fait que même des locuteurs ayant une compétence supérieure dans la L2 choisiront de l'éviter pour de nombreuses raisons liées au sentiment de compétence dans la langue, le désir de s'affilier avec une personne, la motivation, les attitudes intergroupes, les paramètres de la situation sociale, entre autres. Dans une séance de télécollaboration entre collègues qui apprennent la langue l'un de l'autre, il semble plus difficile d'user de stratégies d'évitement. D'ailleurs, ce type d'interaction avec des membres de l'autre communauté linguistique en classe de L2 a généré du plaisir chez les participants de l'étude de Popica (2020 : 97). Cette dernière considère que les propos de ses étudiants ont fait « écho aux résultats obtenus par Aubrey (2016) sur un échantillon de 21 étudiants japonais d'anglais langue étrangère. Selon ses résultats, l'interaction dans des tâches interculturelles (avec des pairs de groupes ethnoculturels différents) générerait beaucoup plus d'expériences améliorant le *flow*<sup>2</sup> et moins d'expériences

---

<sup>2</sup> Compris dans le champ des études sur la motivation comme, entre autres, un état où l'engagement de l'apprenant est tel qu'il perd la notion du temps.

inhibant le *flow* que l'interaction des tâches intraculturelles (avec des pairs du même groupe ethnoculturel). »

Baron et Do (2019 : 6) ont obtenu le même type de résultats dans un projet où leurs « étudiants à Hanoi et à Montréal ont eu des impacts très positifs sur leur ouverture d'esprit et leur empathie » lors d'activités de correction par les pairs en classe de FLS. Cette pratique est d'ailleurs au programme du dispositif pédagogique de cette étude. Les étudiants seront, entre autres, invités à commenter le travail de leur collègue en enregistrant des vidéos de leur écran pour donner une rétroaction corrective à la fois à l'écrit et à l'oral au moyen d'un outil comme Screencast-o-matic.

### 3. MÉTHODOLOGIE

#### 3.1. Approche

Cette recherche est quasi-expérimentale mixte. Elle s'appuie à la fois sur le riche corpus de questionnaires développés au cours des dernières décennies par Gardner, Dörnyei et leurs collègues sur la motivation en L2 et sur la tradition qualitative/interprétative qui « se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre pour ensuite agir sur elle » (Savoie-Zajc, 2011 : 125).

#### 3.2. Sources de données

Les données proviennent des deux collèges participants, le Cégep Vanier et le Cégep de St-Hyacinthe. Tel que mentionné dans la problématique, au départ, le projet devait mettre en contact deux groupes expérimentaux et deux groupes contrôles de niveau 100 de chaque collège. Toutefois, un imprévu administratif a changé le devis à la dernière minute. Il en a résulté que le Cégep Vanier a un groupe contrôle et un groupe expérimental au niveau 100 et un groupe expérimental au niveau 101. De plus, le groupe contrôle 100 devait être le même cours donné par le même enseignant sans l'intervention de jumelage, mais le groupe contrôle est plutôt un cours donné par un.e autre enseignant.e avec des contenus différents. Du côté de St-Hyacinthe, la même enseignante co-chercheure au sein du projet a donné le même cours à deux groupes contrôles et à deux groupes expérimentaux de niveaux 100 et 101 avec des activités de jumelage synchrones en 100 et asynchrones en 101.

Le tableau 3 présente la distribution des élèves inscrits dans chaque cours.

**Tableau 3 Échantillon par collège et par niveau**

	Vanier	St-Hyacinthe
Groupe contrôle 100	34	36
Groupe expérimental 100	34	32

Groupe contrôle 101	S.O.	30
Groupe expérimental 101	39	26
Total	107	124

Au terme du projet, il y avait 215 participants différents dans la base de données. Le tableau 4 montre leur patron de réponse aux questionnaires *French in My Life* et *L'anglais dans ma vie*.

**Tableau 4 Fréquence de patrons de réponses**

	N	Pourcentage
Prétest seulement	51	23,72
Posttest seulement	62	28,84
Prétest et posttest	102	47,44
Sous-total	215	100
Manquants	0	0
Total	215	100

Il est donc important de constater que plus de la moitié des participants n'ont pas complété l'étude en entier (répondu aux deux questionnaires) tel qu'illustré dans le tableau 5. Les participants ayant seulement répondu au posttest ont été éliminés de la base de données, car ils ne sont pas éligibles à un devis longitudinal et il est impossible de les comparer sur leurs caractéristiques de bases.

**Tableau 5 Fréquence de participants ayant complété l'étude**

	N	Pourcentage
Incomplet	113	52,56

Complet	102	47,44
Sous-total	215	100
Manquants	0	0
Total	215	100

Les analyses devant être effectuées séparément pour St-Hyacinthe (francophones) et Vanier (anglophones), le tableau 6 présente le nombre de participants ayant complété ou non l'étude (excluant les posttests seuls) par langue.

**Tableau 6 Fréquence de participants ayant complété l'étude selon la provenance**

	Vanier	St-Hyacinthe
Incomplet	30	21
Complet	58	44

Le tableau 7 présente le nombre de questionnaires complets selon le groupe pour Vanier et le tableau 8 pour St-Hyacinthe.

**Tableau 7 Fréquence de participants ayant complété l'étude selon le groupe pour Vanier**

	Contrôle	Expérimental
Incomplet	10	20
Complet	14	44

**Tableau 8 Fréquence de participants ayant complété l'étude selon le groupe pour St-Hyacinthe**

	Contrôle	Expérimental
Incomplet	4	17
Complet	16	28

En ce qui a trait au volet qualitatif/interprétatif tiré des questionnaires distribués aux groupes expérimentaux, le tableau 9 montre le nombre d'entrées qui vont de 1 mot à quelques phrases.

**Tableau 9 Nombre d'entrées aux questions ouvertes des questionnaires dans les groupes expérimentaux**

	Vanier	St-Hyacinthe
Prétest niveau 100	26	26
Posttest niveau 100	19	23
Prétest niveau 101	34	14
Posttest niveau 101	30	19
Total	109	82

### **3.3. Méthodes de collecte des données**

L'équipe de recherche a soumis le projet aux collèges en passant par les comités d'éthique de la recherche. Un exemplaire du formulaire de consentement qui a été présenté aux élèves se trouve à l'annexe A.

Dans un premier volet, les élèves de tous les groupes ont été invités à répondre au prétest et au posttest du questionnaire *French in My Life/L'anglais dans ma vie* aux semaines 2 et 13 de la session. Dans un second volet, les élèves de tous les groupes ont rempli un journal de bord aux mêmes moments de la session. Il a été présenté

dans la langue d'enseignement du collège afin de faciliter l'expression des idées et l'analyse des données. Par ailleurs, les élèves ont effectué différentes tâches d'apprentissage afin de développer leurs habiletés orales et écrites dans le cadre des cours. Les textes oraux et écrits produits par les participants ont été soumis à une analyse de contenus thématiques dans le but de répondre aux questions de recherche.

### **3.4. Description des instruments de mesure**

Les données quantitatives ont été collectées au moyen de différents instruments validés dans d'autres contextes similaires (Gagné et Popica, 2017; Popica, 2019, 2020). Par exemple, les perceptions de l'expérience d'apprentissage ont été mesurées à l'aide des éléments suivants : 1) une adaptation de certains items d'un questionnaire élaboré par Rosenfield et son équipe (2005), 2) des résultats obtenus par Jean et Simard (2011), 3) des stratégies d'enseignement motivantes établies par Dörnyei (2001), 4) des items conçus par l'équipe de recherche. Dans la section du profil du répondant, deux questions issues de la recherche en psychologie sociale sur les contacts intergroupes ont été empruntées à Pettigrew et Tropp (2011 : 115-129) sur le nombre d'amis francophones ou anglophones des élèves et le nombre d'heures à parler en français ou en anglais langues secondes avec eux chaque semaine. De plus, le *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) (R. C. Gardner, 1985, 2010) et le *Language Disposition Questionnaire* (Dörnyei et collab., 2006) ont été adaptés afin de mesurer la motivation des élèves. Wesely souligne que « ce type d'adaptation a été souhaitée par Gardner et ses collègues en affirmant que “les gens sont encouragés à ne pas simplement prendre un ensemble d'items [de l'AMTB] et de les utiliser sans réfléchir dans n'importe quel contexte” (Gardner, 1985, p. 525) » (Wesely, 2010 : 301). Le questionnaire présenté aux élèves se retrouve à l'annexe A et les catégories du questionnaire se retrouvent à l'annexe B. L'analyse des données quantitatives a été effectuée à l'aide d'un logiciel conçu à cet effet (SPSS) avec le concours d'une

statisticienne du Service de consultation en analyse de données (SCAD) de l'Université du Québec à Montréal.

Chaque texte a été analysé. Chaque idée a été séparée des autres à l'aide d'un code de couleur. L'unité d'analyse est constituée par cette idée. Les idées ont été ensuite regroupées à partir des principaux thèmes qui ont émergé de l'analyse. L'équipe de recherche a ensuite procédé à une synthèse du contenu. La construction de catégories a été faite à travers des procédés mixtes inductivo-déductifs. Les grandes catégories ont été définies à priori, à partir du cadre conceptuel et des questions de recherche. De nouvelles catégories provenant du matériel ont été ajoutées.

### **3.5. Principes déontologiques et éthiques**

Les collègues participants ont un comité d'éthique qui examine les projets de recherche entrepris dans leur établissement et s'assure que les droits de tous les répondants sont protégés. L'équipe de recherche a soumis à ces comités le projet pour faire approuver à la fois la conception de la recherche et les formulaires de consentement que les élèves ont été invités à « signer » (ils étaient réputés avoir donné leur accord en répondant au questionnaire) pour donner aux chercheurs le droit de collecter des données. Les répondantes et les répondants ont été informés que leur collaboration était volontaire et confidentielle et ne modifiait pas leur statut au sein des collègues. Toutes les données ont été codées numériquement pour protéger l'identité de chaque répondant. Tous les répondants ont été invités à accepter que les chercheurs publient, dans le rapport final et lors de présentations, des extraits non identifiés de travaux scolaires ou d'entrées aux journaux de bord et aux questions ouvertes des questionnaires.

### 3.6. Forces et faiblesses

Deux principaux biais ont été identifiés : la désirabilité sociale et l'histoire. Comme les répondants étaient des élèves auxquels les chercheurs enseignent, le premier biais a été considéré. Les chercheurs ont tenté de diminuer ses effets en expliquant clairement l'importance de répondre honnêtement aux questions posées lors des travaux ou en répondant aux questionnaires pour le bien de la recherche. De plus, ils ont expliqué en détail les modalités qui assurent l'anonymat lors du traitement des données par le remplacement des noms par des codes numériques, par exemple. Quant au biais de l'histoire, la pandémie de Covid-19 a eu un impact important sur le projet. L'intervention de jumelage et une première collecte ont eu lieu à l'hiver 2020. Les activités ont pris fin abruptement en mars et il n'a pas été possible de les reprendre avant plusieurs semaines. Ce volet du projet a donc été abandonné. Le projet a été reconduit à l'automne 2020 avec de nouveaux élèves et une nouvelle collecte de données. Un imprévu administratif a empêché de respecter le devis original, à savoir comparer l'intervention au sein d'un groupe de niveau 100 avec un groupe contrôle dans chaque collège avec les mêmes enseignants et les mêmes contenus de cours. La comparaison a été possible dans ces conditions à St-Hyacinthe pour les niveaux 100 et 101, mais à Vanier le groupe contrôle du niveau 100 était un cours donné par un.e autre enseignant.e avec des contenus différents et il n'y a pas de groupe contrôle au niveau 101. De plus, les groupes expérimentaux n'ont pas le même mode d'enseignement, à savoir qu'ils étaient synchrones en 100 et asynchrones en 101, une autre distinction avec le devis original. Plus précisément, il a été possible synchroniser les horaires des cours de niveau 100, mais pas en 101. Ainsi, les rencontres de jumelage ont été réalisées en mode asynchrone au niveau 101, augmentant le coefficient de difficulté pour les étudiants qui devaient prendre rendez-vous à l'extérieur des heures de cours.

D'autres limites sont à considérer dans cette étude. La taille de l'échantillon de répondants au questionnaire pour certains groupes est très bas et a obligé l'équipe à modifier le plan d'analyse statistique. Au lieu de comparer les élèves de chaque niveau séparément, il a été convenu de comparer les élèves des deux niveaux ensemble afin d'augmenter la puissance statistique. Il s'agit donc de comparer les groupes contrôles et les groupes expérimentaux de deux cours/niveaux différents (100 et 101), ce qui ne correspond pas au devis original – qui confond deux groupes d'étudiants aux caractéristiques différentes, surtout à Vanier (Gagné et Popica, 2017) –, mais qui permet tout de même d'établir certains constats. Il faut rappeler que du côté de Vanier, il n'y a pas de groupe contrôle en 101, le groupe expérimental de ce niveau est donc comparé — conjointement au groupe expérimental de 100 — au groupe contrôle du niveau 100 en FLS qui est un cours différent avec un.e enseignant.e différent.e. De plus, ce manque d'effectif a occasionné un problème pour l'analyse des données de l'objectif 2 portant sur le nombre d'amis de l'autre groupe linguistique et le nombre d'heures à parler avec eux chaque semaine dans la L2.

Une force de cette étude est de permettre aux élèves d'entrer en contact avec des locuteurs autonomes de la langue qu'ils apprennent de façon scolaire ou théorique, souvent depuis plus de 10 ans sans vraiment entretenir de relations fécondes dans l'autre langue. Pour certains, il s'agissait de la première occasion qu'ils avaient de tisser des liens de proximité, voire d'amitié avec des membres de l'autre communauté linguistique. De tels échanges sont rares à l'échelle du réseau collégial, mais ont montré des signes prometteurs là où ils ont été établis. (Popica, 2020)

## 4. RÉSULTATS

Les résultats présentés dans ce chapitre sont séparés en deux sections, 1) les données quantitatives issues des questionnaires et 2) les données qualitatives puisées dans les questions ouvertes des questionnaires, des journaux de bord et des travaux écrits et oraux effectués pendant les cours. Dans les données quantitatives, seuls les principaux histogrammes sont présentés pour alléger le texte. Tel qu'on le retrouve à l'annexe A, le questionnaire est composé d'items affirmatifs positifs ou négatifs (ex. : *I really enjoy learning French./Je prends vraiment plaisir à apprendre l'anglais.*) et les élèves ont sélectionné une réponse sur une échelle de Likert à six échelons situés entre Disagree/Pas d'accord (1) et Agree/D'accord (6). L'analyse par catégories thématiques du discours des élèves présente, selon le cas, d'abord les questions des questionnaires, puis les journaux de bord et enfin les travaux des élèves.

### 4.1. Résultats quantitatifs

#### **OBJECTIF 1**

La question de recherche principale de cette étude est la suivante : **Quels sont les effets d'un jumelage interculturel sur la motivation des élèves du collégial pour l'apprentissage de la langue seconde et sur leurs attitudes envers l'autre communauté (L2), l'anxiété en classe de langue, les attitudes à l'égard des langues secondes parlées au Québec (ALS et FLS), la dimension intégrative, l'instrumentalité — promotion (motivation extrinsèque) et la perception de sa compétence linguistique en L2?**

#### **Effet du jumelage sur la motivation pour l'apprentissage de la L2**

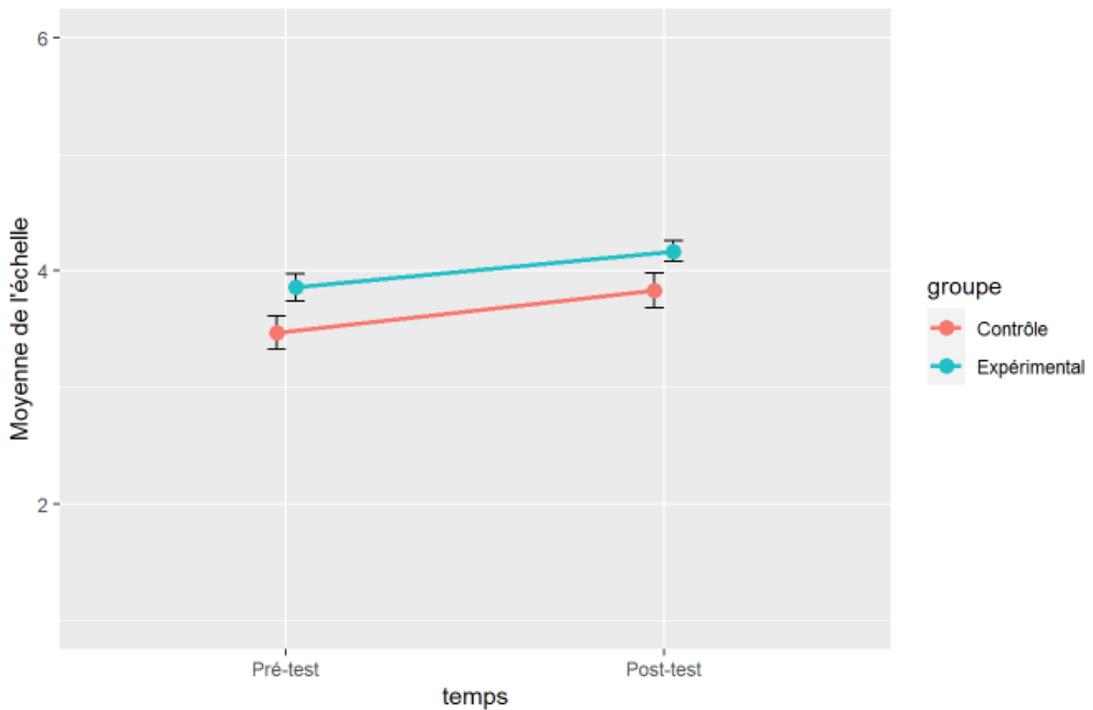
##### ***Anglais langue seconde***

Le tableau ci-dessous présente les statistiques descriptives par groupe et par temps pour la motivation (agrégat des sous-échelles le Moi L2 idéal, le Moi L2 conseiller et les Attitudes à l'égard de l'ALS). Le tableau ci-dessous présente les statistiques descriptives par groupe et par temps.

**Tableau 10 Statistiques descriptives par temps et groupe pour la motivation en ALS**

Groupe	Temps	Moyenne	Écart-type	N	Erreur standard	IC	95%
Contrôle	Pré-test	3.471	0.638	20	0.143	3.173	3.770
Contrôle	Post-test	3.830	0.593	16	0.148	3.514	4.146
Expérimental	Pré-test	3.857	0.781	45	0.116	3.623	4.092
Expérimental	Post-test	4.168	0.483	28	0.091	3.981	4.356

La figure ci-dessous illustre les moyennes par groupe et par temps avec l'intervalle de confiance à 95%.



**Figure 2 Moyennes par groupe et par temps pour la motivation en ALS (IC 95%)**

Le tableau suivant présente les résultats.

**Tableau 11 Motivation selon temps et le groupe en ALS**

<i>Predictors</i>	<b>motivation</b>		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	3.47	3.17 – 3.77	<0.001
temps [Post-test]	0.40	0.19 – 0.61	<0.001
groupe [Expérimental]	0.39	0.03 – 0.74	<b>0.035</b>
temps [Post-test] * groupe [Expérimental]	-0.22	-0.48 – 0.04	0.099
<b>Random Effects</b>			
$\sigma^2$	0.09		
$\tau_{00}$ IDuniqu	0.37		
ICC	0.80		
N IDuniqu	65		
Observations	109		
Marginal R <sup>2</sup> / Conditional R <sup>2</sup>	0.072 / 0.812		

L'interaction n'est pas significative, il est donc possible d'interpréter les effets principaux. Les deux groupes sont différents peu importe le temps, le groupe expérimental ayant une moyenne plus élevée que le groupe contrôle. Il y a une augmentation significative entre le prétest et le posttest peu importe le groupe. L'intervention de jumelage ne peut donc pas expliquer cette augmentation.

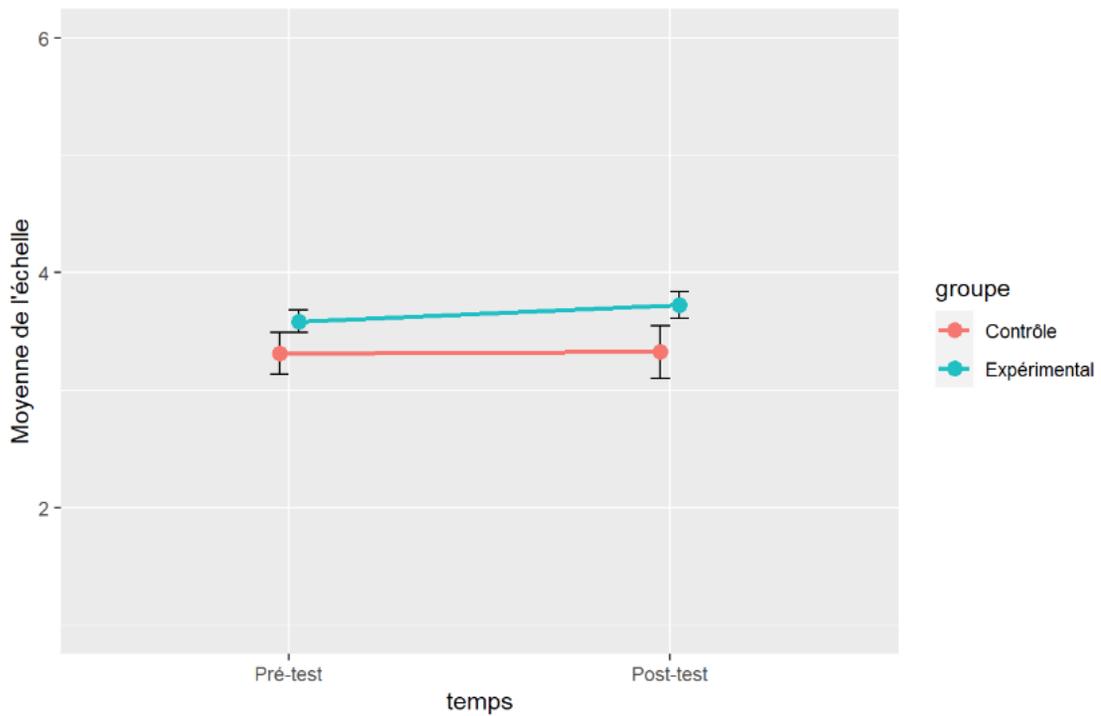
***Français langue seconde***

Le tableau ci-dessous présente les statistiques descriptives par groupe et par temps pour la motivation (agrégat des sous-échelles le Moi L2 idéal, le Moi L2 conseiller et les Attitudes à l'égard du FLS).

**Tableau 12 Statistiques descriptives par temps et groupe pour la motivation en FLS**

Groupe	Temps	Moyenne	Écart-type	N	Erreur standard	IC	95%
Contrôle	Pré-test	3.311	0.875	24	0.179	2.941	3.680
Contrôle	Post-test	3.323	0.833	14	0.223	2.842	3.804
Expérimental	Pré-test	3.585	0.777	64	0.097	3.391	3.779
Expérimental	Post-test	3.726	0.757	44	0.114	3.496	3.957

La figure ci-dessous illustre les moyennes par groupe et par temps avec l'intervalle de confiance à 95%.



**Figure 3 Moyennes par groupe et par temps pour la motivation en FLS (IC 95%)**

Le tableau 13 présente les résultats.

**Tableau 13 Motivation selon le temps et le groupe en FLS**

<i>Predictors</i>	<b>motivation</b>		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	3.31	3.00 – 3.62	<b>&lt;0.001</b>
temps [Post-test]	0.04	-0.20 – 0.27	0.766
groupe [Expérimental]	0.27	-0.09 – 0.64	0.138
temps [Post-test] * groupe [Expérimental]	0.13	-0.14 – 0.39	0.359
<b>Random Effects</b>			
$\sigma^2$	0.10		
$\tau_{00}$ IDuniq	0.49		
ICC	0.83		
N IDuniq	88		
Observations	146		
Marginal R <sup>2</sup> / Conditional R <sup>2</sup>	0.041 / 0.834		

L'interaction n'est pas significative, il est donc possible d'interpréter les effets principaux. L'effet du temps n'est pas significatif ni l'effet de groupe. Les deux groupes ne sont donc pas différents peu importe le temps et les deux temps ne sont pas différents peu importe le groupe.

#### **Instrumentalité – promotion (motivation extrinsèque pour la L2)**

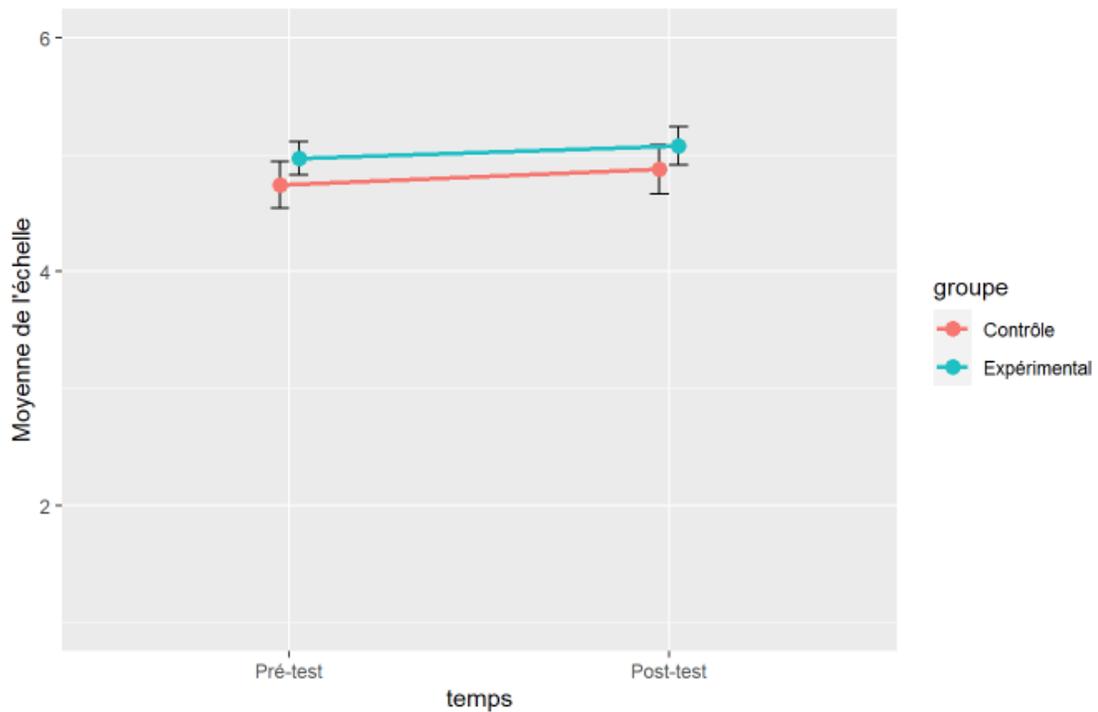
##### ***Anglais langue seconde***

Le tableau ci-dessous présente les statistiques descriptives par groupe et par temps pour l'Instrumentalité — Promotion (motivation extrinsèque pour l'ALS).

**Tableau 14** Statistiques descriptives par temps et groupe pour l'Instrumentalité — Promotion (ALS)

Groupe	Temps	Moyenne	Écart-type	N	Erreur standard	IC	95%
Contrôle	Pré-test	4.740	0.880	20	0.197	4.328	5.152
Contrôle	Post-test	4.875	0.835	16	0.209	4.430	5.320
Expérimental	Pré-test	4.969	0.965	45	0.144	4.679	5.259
Expérimental	Post-test	5.073	0.872	28	0.165	4.735	5.411

La figure ci-dessous illustre les moyennes par groupe et par temps.



**Figure 4** Instrumentalité — Promotion en ALS (IC 95%)

Le tableau suivant présente les résultats.

### Tableau 15 Instrumentalité — Promotion en ALS

Le tableau suivant présente les résultats.

<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	<b>se08</b>	
		<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	4.74	4.34 – 5.14	<0.001
temps [Post-test]	0.16	-0.21 – 0.53	0.394
groupe [Expérimental]	0.23	-0.25 – 0.70	0.346
temps [Post-test] * groupe [Expérimental]	-0.19	-0.65 – 0.27	0.418
<b>Random Effects</b>			
$\sigma^2$	0.29		
$\tau_{00}$ IDuniq	0.52		
ICC	0.64		
N IDuniq	65		
Observations	109		
Marginal R <sup>2</sup> / Conditional R <sup>2</sup>	0.009 / 0.642		

Il n’y a aucun effet significatif.

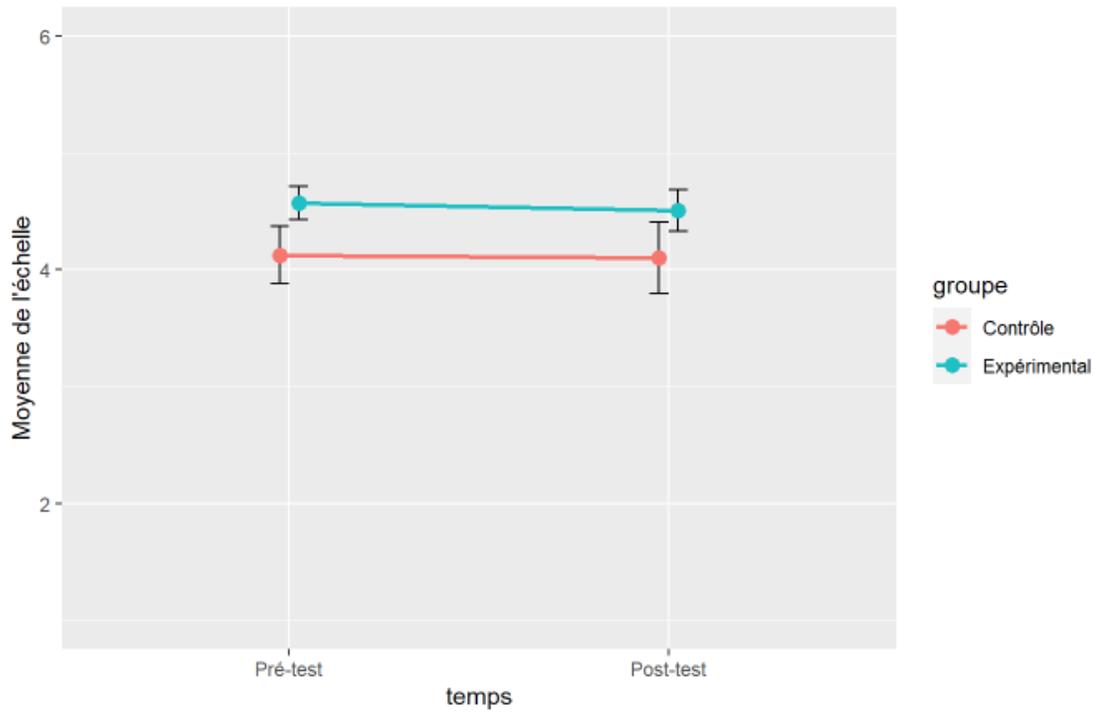
### ***Français langue seconde***

Le tableau ci-dessous présente les statistiques descriptives par groupe et par temps pour l’Instrumentalité — Promotion (motivation extrinsèque pour le FLS).

**Tableau 16 Statistiques descriptives par temps et groupe pour l'Instrumentalité — Promotion (FLS)**

Groupe	Temps	Moyenne	Écart-type	N	Erreur standard	IC	95%
Contrôle	Pré-test	3.542	1.183	24	0.242	3.042	4.041
Contrôle	Post-test	3.657	1.045	14	0.279	3.054	4.260
Expérimental	Pré-test	3.983	1.063	64	0.133	3.717	4.248
Expérimental	Post-test	3.989	1.090	44	0.164	3.657	4.320

La figure ci-dessous illustre les moyennes par groupe et par temps.



**Figure 5 Instrumentalité — Promotion en FLS (IC 95%)**

Le tableau suivant présente les résultats.

**Tableau 17 Instrumentalité — Promotion en FLS**

<i>Predictors</i>	se08		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	4.12	3.67 – 4.58	<0.001
temps [Post-test]	0.05	-0.32 – 0.43	0.790
groupe [Expérimental]	0.45	-0.08 – 0.98	0.099
temps [Post-test] * groupe [Expérimental]	-0.13	-0.56 – 0.31	0.570
<b>Random Effects</b>			
$\sigma^2$	0.27		
$\tau_{00}$ IDuniqu	1.01		
ICC	0.79		
N IDuniqu	88		
Observations	146		
Marginal R <sup>2</sup> / Conditional R <sup>2</sup>	0.024 / 0.795		

Il n’y a aucun effet significatif.

## Attitudes envers la communauté L2

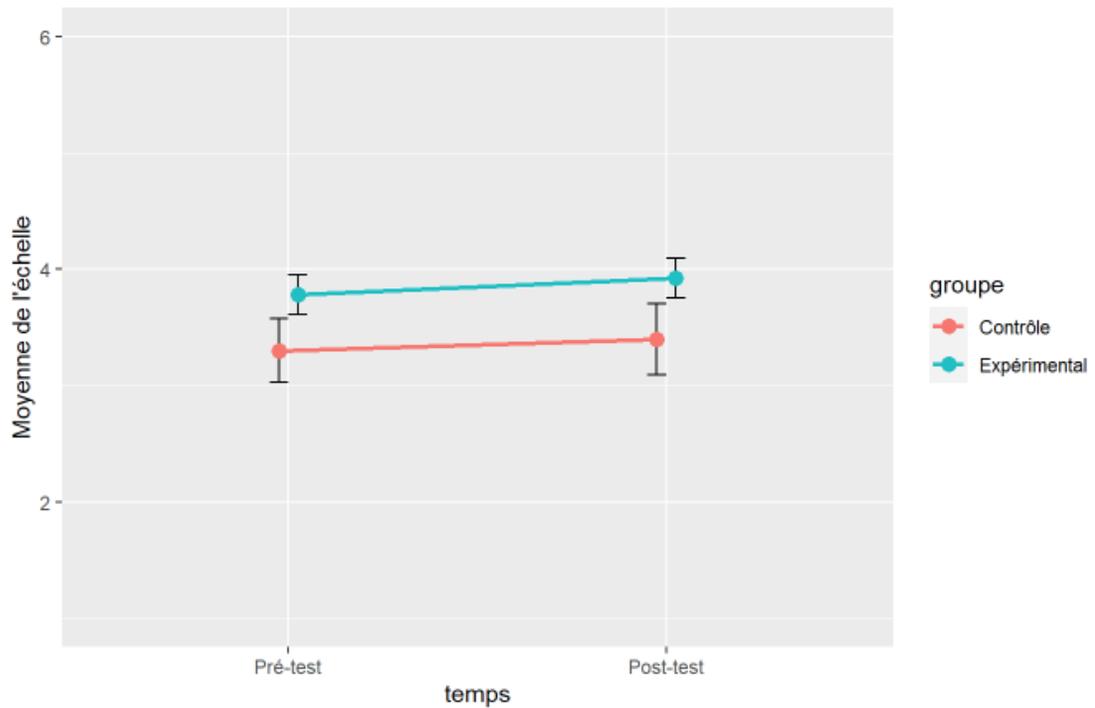
### *Anglais langue seconde*

Le tableau ci-dessous présente les statistiques descriptives par groupe et par temps pour les attitudes envers la communauté anglophone.

**Tableau 18 Statistiques descriptives par temps et groupe pour les attitudes envers la communauté anglophone**

Groupe	Temps	Moyenne	Écart-type	N	Erreur standard	IC	95%
Contrôle	Pré-test	3.300	1.230	20	0.275	2.724	3.876
Contrôle	Post-test	3.400	1.220	16	0.305	2.750	4.050
Expérimental	Pré-test	3.781	1.152	45	0.172	3.435	4.127
Expérimental	Post-test	3.921	0.897	28	0.169	3.574	4.269

La figure ci-dessous illustre les moyennes par groupe et par temps avec l'intervalle de confiance à 95%.



**Figure 6 Attitudes envers la communauté anglophone (IC 95%)**

Le tableau ci-dessous présente les résultats.

**Tableau 19 Attitudes envers la communauté anglophone**

<i>Predictors</i>	<b>se05</b>		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	3.30	2.82 – 3.78	<0.001
temps [Post-test]	0.23	-0.18 – 0.64	0.264
groupe [Expérimental]	0.48	-0.10 – 1.06	0.106
temps [Post-test] * groupe [Expérimental]	-0.21	-0.72 – 0.30	0.426
<b>Random Effects</b>			
$\sigma^2$	0.36		
$\tau_{00}$ IDuniq	0.87		
ICC	0.71		
N IDuniq	65		
Observations	109		
Marginal R <sup>2</sup> / Conditional R <sup>2</sup>	0.030 / 0.717		

Il n’y a aucun effet significatif.

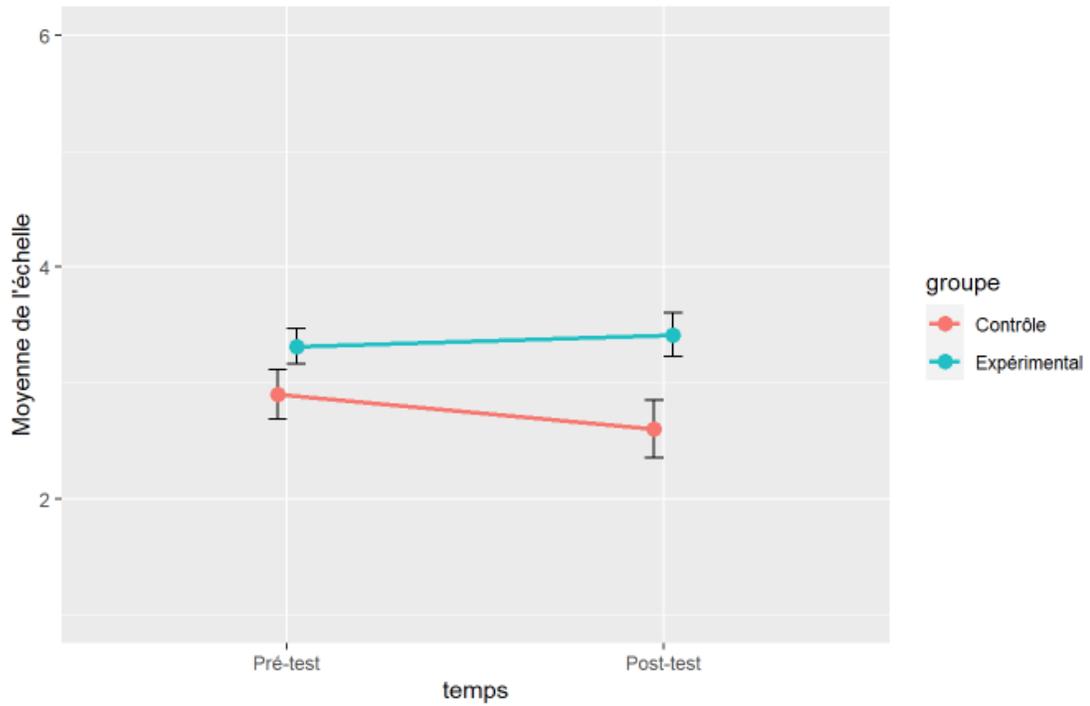
***Français langue seconde***

Le tableau ci-dessous présente les statistiques descriptives par groupe et par temps pour les attitudes envers la communauté francophone.

**Tableau 20 Statistiques descriptives par temps et groupe pour les attitudes envers la communauté francophone**

Groupe	Temps	Moyenne	Écart-type	N	Erreur standard	IC	95%
Contrôle	Pré-test	2.900	1.045	24	0.213	2.459	3.341
Contrôle	Post-test	2.600	0.932	14	0.249	2.062	3.138
Expérimental	Pré-test	3.316	1.225	64	0.153	3.010	3.621
Expérimental	Post-test	3.413	1.245	44	0.188	3.034	3.791

La figure ci-dessous illustre les moyennes par groupe et par temps avec l'intervalle de confiance à 95%.



**Figure 7 Attitudes envers la communauté francophone (IC 95%)**

Le tableau ci-dessous présente les résultats.

**Tableau 21 Attitudes envers la communauté francophone**

<i>Predictors</i>	<b>se05</b>		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	2.90	2.44 – 3.36	<b>&lt;0.001</b>
temps [Post-test]	-0.24	-0.67 – 0.20	0.285
groupe [Expérimental]	0.42	-0.13 – 0.96	0.134
temps [Post-test] * groupe [Expérimental]	0.38	-0.12 – 0.88	0.135
<b>Random Effects</b>			
$\sigma^2$	0.37		
$\tau_{00}$ IDuniq	0.98		
ICC	0.73		
N IDuniq	88		
Observations	146		
Marginal R <sup>2</sup> / Conditional R <sup>2</sup>	0.049 / 0.739		

L'interaction n'est pas significative, il est donc possible d'interpréter les effets principaux. Les deux groupes sont différents peu importe le temps, le groupe expérimental a une moyenne plus élevée que le groupe contrôle, mais il n'y a pas de différence entre le prétest et le posttest.

### **Anxiété en classe de langue**

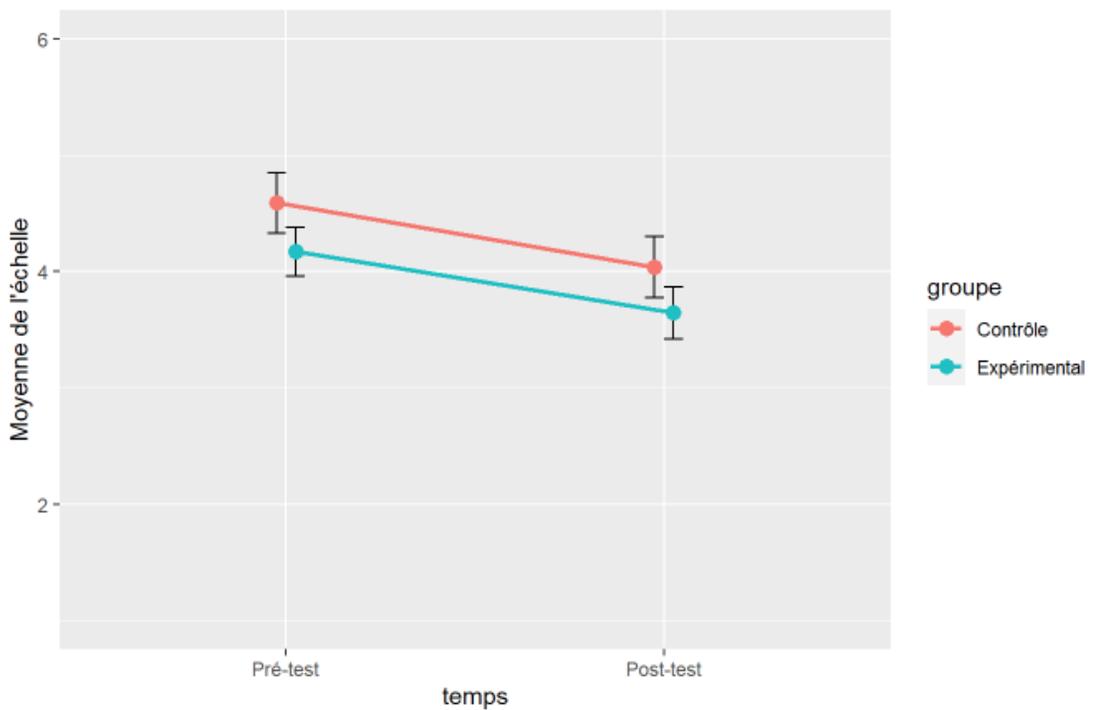
#### ***Anglais langue seconde***

Le tableau ci-dessous présente les statistiques descriptives par groupe et par temps pour l'anxiété en classe d'ALS.

**Tableau 22 Statistiques descriptives par temps et groupe pour l'anxiété en classe d'ALS**

Groupe	Temps	Moyenne	Écart-type	N	Erreur standard	IC	95%
Contrôle	Pré-test	4.590	1.165	20	0.261	4.045	5.135
Contrôle	Post-test	4.037	1.064	16	0.266	3.471	4.604
Expérimental	Pré-test	4.169	1.414	45	0.211	3.744	4.594
Expérimental	Post-test	3.643	1.181	28	0.223	3.185	4.101

La figure ci-dessous illustre les moyennes par groupe et par temps.



**Figure 8 Anxiété en classe d'ALS (IC 95%)**

Le tableau ci-dessous présente les résultats.

**Tableau 23 Anxiété en classe d'ALS**

<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	<b>se04</b>	
		<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	4.59	4.03 – 5.15	<0.001
temps [Post-test]	-0.57	-1.09 – -0.04	0.034
groupe [Expérimental]	-0.42	-1.09 – 0.25	0.216
temps [Post-test] * groupe [Expérimental]	0.02	-0.64 – 0.67	0.960
<b>Random Effects</b>			
$\sigma^2$	0.60		
$\tau_{00}$ IDuniqu	1.01		
ICC	0.63		
N IDuniqu	65		
Observations	109		
Marginal R <sup>2</sup> / Conditional R <sup>2</sup>	0.063 / 0.652		

L'interaction n'est pas significative, il est donc possible d'interpréter les effets principaux. Les deux groupes ne sont pas différents peu importe le temps. Il y a une diminution significative entre le prétest et le posttest peu importe le groupe. L'intervention de jumelage ne peut donc pas expliquer cette diminution.

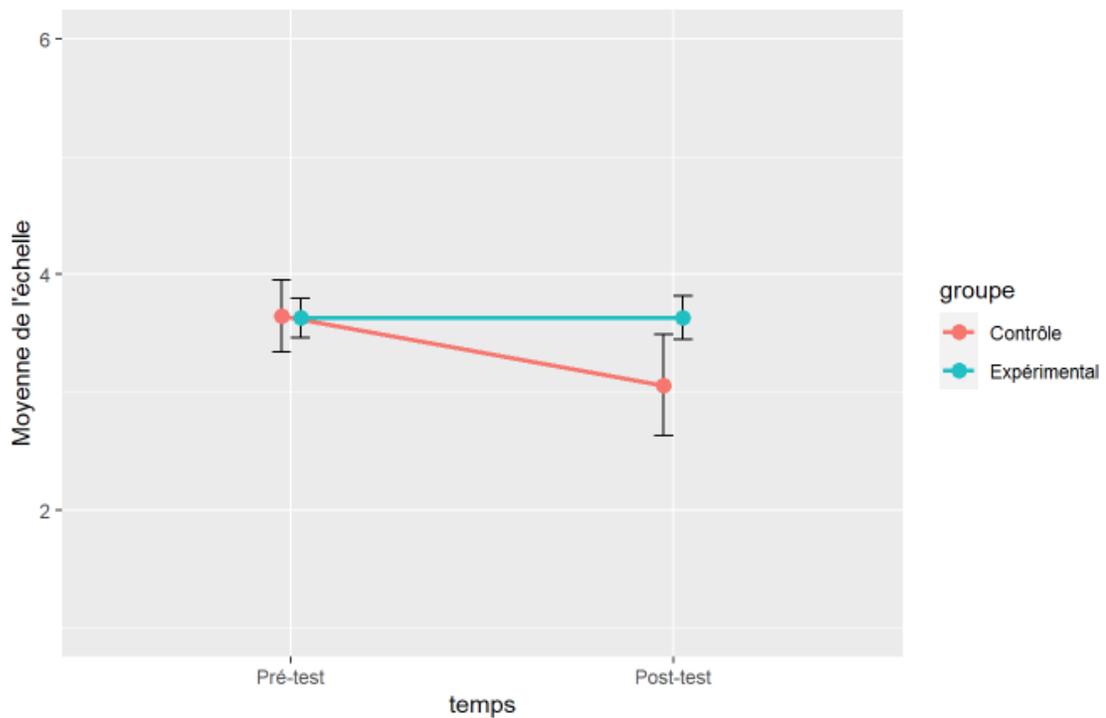
### ***Français langue seconde***

Le tableau ci-dessous présente les statistiques descriptives par groupe et par temps pour l'anxiété en classe de FLS.

**Tableau 24** Statistiques descriptives par temps et groupe pour l'anxiété en classe de FLS

Groupe	Temps	Moyenne	Écart-type	N	Erreur standard	IC	95%
Contrôle	Pré-test	3.644	1.501	24	0.306	3.010	4.277
Contrôle	Post-test	3.057	1.607	14	0.429	2.130	3.985
Expérimental	Pré-test	3.630	1.342	64	0.168	3.295	3.965
Expérimental	Post-test	3.632	1.208	44	0.182	3.264	3.999

La figure ci-dessous illustre les moyennes par groupe et par temps.



**Figure 9** Anxiété en classe de FLS (IC 95%)

Le tableau ci-dessous présente les résultats.

**Tableau 25 Anxiété en classe de FLS**

<i>Predictors</i>	se04		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	3.64	3.11 – 4.18	<0.001
temps [Post-test]	-0.55	-0.95 – -0.16	0.006
groupe [Expérimental]	-0.01	-0.64 – 0.61	0.965
temps [Post-test] * groupe [Expérimental]	0.47	0.01 – 0.93	0.044
<b>Random Effects</b>			
$\sigma^2$	0.30		
$\tau_{00}$ IDuniq	1.50		
ICC	0.83		
N IDuniq	88		
Observations	146		
Marginal R <sup>2</sup> / Conditional R <sup>2</sup>	0.014 / 0.837		

L'interaction est statistiquement significative, on ne peut donc pas interpréter les effets principaux et il faut procéder à la décomposition de l'interaction. Le tableau suivant présente les différences de temps selon les groupes.

**Tableau 26 Anxiété en classe de FLS (différences de temps selon les groupes)**

contrast	groupe	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
(Pré-test) - (Post-test)	Contrôle	0.553	0.206	64.304	2.682	0.009
(Pré-test) - (Post-test)	Expérimental	0.084	0.117	63.193	0.720	0.474

Les deux temps ne sont pas différents pour le groupe expérimental. Pour le groupe contrôle, l'anxiété diminue significativement. Il est à noter que le nombre de répondants chute aussi de près de moitié.

Le tableau suivant présente les différences de groupe selon le temps.

**Tableau 27 Anxiété en classe de FLS (différences de groupe selon le temps)**

contrast	temps	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
Contrôle - Expérimental	Pré-test	0.014	0.325	100.705	0.043	0.966
Contrôle - Expérimental	Post-test	-0.455	0.356	128.079	-1.280	0.203

Les deux groupes ne sont pas différents au prétest, ni au posttest. C'est-à-dire que l'anxiété des groupes n'est pas différente malgré la diminution de l'anxiété dans le GC.

### **Attitudes à l'égard des langues secondes parlées au Québec (ALS et FLS)**

Cette section présente les attitudes qu'ont les élèves de langue anglaise à l'égard du français parlé au Québec et celles des élèves de langue française à l'égard de l'anglais parlé au Québec.

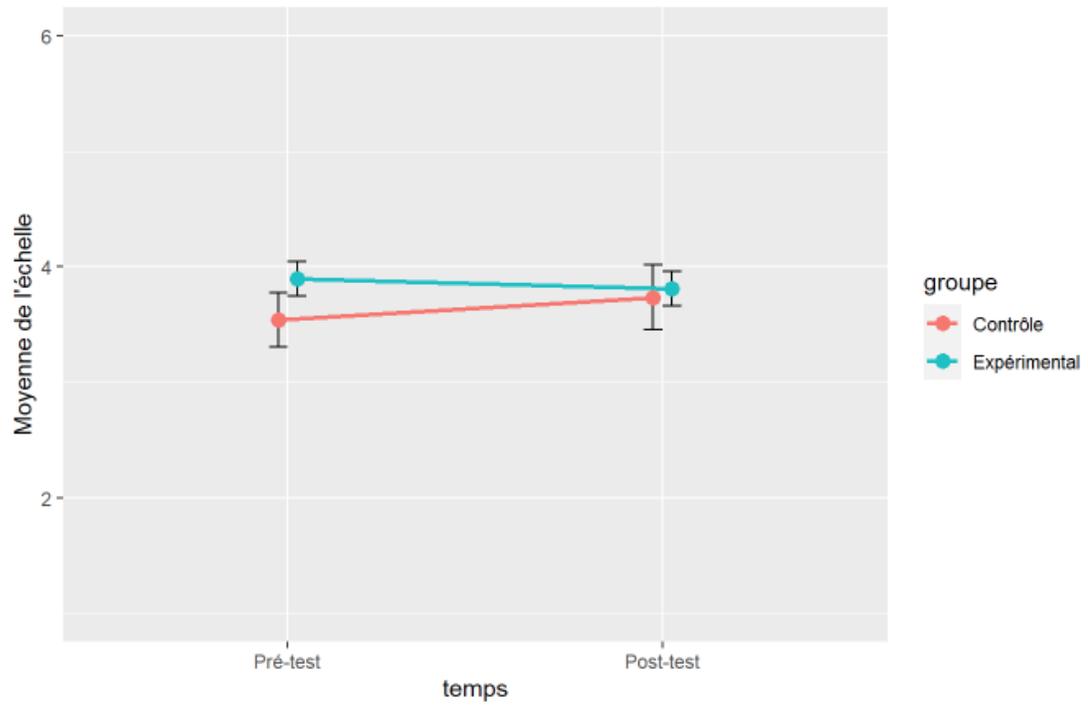
#### ***Anglais langue seconde***

Le tableau ci-dessous présente les statistiques descriptives par groupe et par temps pour les attitudes à l'égard de l'anglais parlé au Québec.

**Tableau 28 Statistiques descriptives par temps et groupe pour les attitudes à l'égard de l'anglais parlé au Québec**

Groupe	Temps	Moyenne	Écart-type	N	Erreur standard	IC	95%
Contrôle	Pré-test	3.540	1.062	20	0.238	3.043	4.037
Contrôle	Post-test	3.734	1.125	16	0.281	3.135	4.334
Expérimental	Pré-test	3.893	0.998	45	0.149	3.594	4.193
Expérimental	Post-test	3.809	0.790	28	0.149	3.503	4.115

La figure ci-dessous illustre les moyennes par groupe et par temps.



**Figure 10 Attitudes à l'égard de l'anglais parlé au Québec (IC 95%)**

Le tableau suivant présente les résultats.

**Tableau 29 Attitudes à l'égard de l'anglais parlé au Québec**

<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	<i>se06</i>	
		<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	3.54	3.11 – 3.97	<0.001
temps [Post-test]	0.35	-0.03 – 0.73	0.068
groupe [Expérimental]	0.35	-0.17 – 0.88	0.185
temps [Post-test] * groupe [Expérimental]	-0.52	-0.99 – -0.05	<b>0.031</b>
<b>Random Effects</b>			
$\sigma^2$	0.31		
$\tau_{00}$ IDuniqu	0.68		
ICC	0.69		
N IDuniqu	65		
Observations	109		
Marginal R <sup>2</sup> / Conditional R <sup>2</sup>	0.019 / 0.695		

L'interaction est significative, il est donc impossible d'interpréter les effets principaux. Il faut décomposer l'interaction en effets simples. Le tableau suivant présente les différences de temps selon les groupes.

**Tableau 30 Différences de temps selon le groupe pour les attitudes à l'égard de l'anglais parlé au Québec**

contrast	groupe	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
(Pré-test) - (Post-test)	Contrôle	-0.351	0.197	49.086	-1.781	0.081
(Pré-test) - (Post-test)	Expérimental	0.168	0.147	51.815	1.140	0.259

Le tableau suivant présente les différences de groupe selon le temps.

**Tableau 31 différences de groupe selon le temps pour les attitudes à l'égard de l'anglais parlé au Québec**

contrast	temps	estimate	SE	df	t.ratio	p.value
Contrôle - Expérimental	Pré-test	-0.353	0.271	83.148	-1.303	0.196
Contrôle - Expérimental	Post-test	0.166	0.297	99.645	0.559	0.577

L'analyse semble manquer de puissance pour détecter les différences significatives dans les effets simples. Il est donc impossible de conclure.

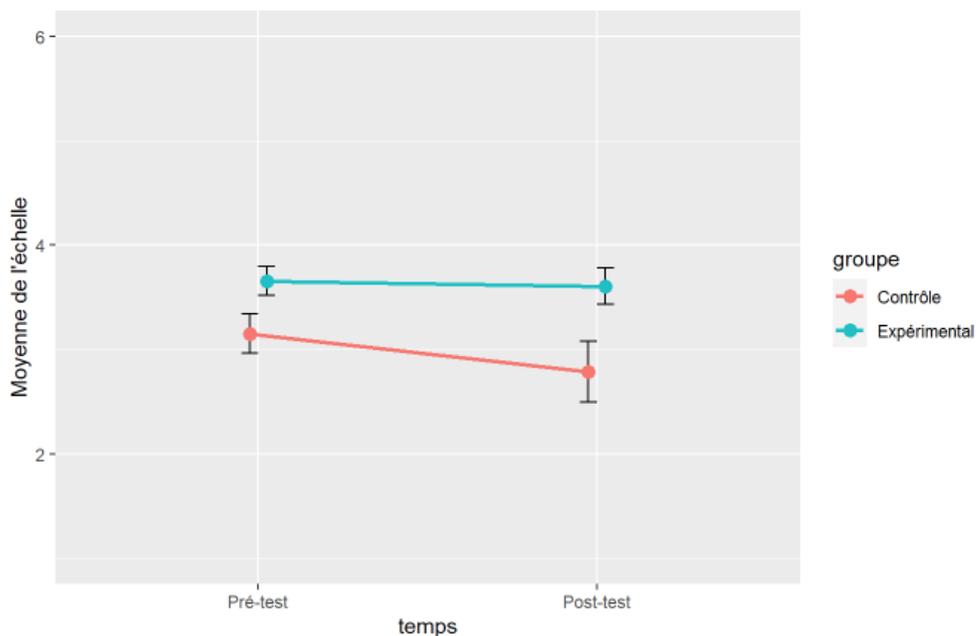
### ***Français langue seconde***

Le tableau ci-dessous présente les statistiques descriptives par groupe et par temps pour les attitudes à l'égard du français parlé au Québec.

**Tableau 32** Statistiques descriptives par temps et groupe pour les attitudes à l'égard du français parlé au Québec

Groupe	Temps	Moyenne	Écart-type	N	Erreur standard	IC	95%
Contrôle	Pré-test	3.150	0.924	24	0.189	2.760	3.540
Contrôle	Post-test	2.786	1.080	14	0.289	2.162	3.409
Expérimental	Pré-test	3.655	1.116	64	0.140	3.376	3.934
Expérimental	Post-test	3.605	1.154	44	0.174	3.254	3.955

La figure ci-dessous illustre les moyennes par groupe et par temps.



**Figure 11** Attitudes à l'égard du français parlé au Québec (IC 95%)

Le tableau suivant présente les résultats.

**Tableau 33 Attitudes à l'égard du français parlé au Québec**

<i>Predictors</i>	<i>se06</i>		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	3.15	2.71 – 3.59	<0.001
temps [Post-test]	-0.32	-0.80 – 0.15	0.178
groupe [Expérimental]	0.50	-0.01 – 1.02	0.053
temps [Post-test] * groupe [Expérimental]	0.35	-0.19 – 0.89	0.208
<b>Random Effects</b>			
$\sigma^2$	0.44		
$\tau_{00}$ IDuniqu	0.75		
ICC	0.63		
N IDuniqu	88		
Observations	146		
Marginal R <sup>2</sup> / Conditional R <sup>2</sup>	0.067 / 0.654		

L'interaction n'est pas significative, il est donc possible d'interpréter les effets principaux. Les deux groupes sont différents peu importe le temps, le groupe expérimental a une moyenne plus élevée que le groupe contrôle. Il n'y a pas de différence entre le prétest et le posttest. Malgré les apparences sur la figure 11, la diminution des attitudes à l'égard du français parlé au Québec du groupe contrôle n'est pas significative.

### **Dimension intégrative**

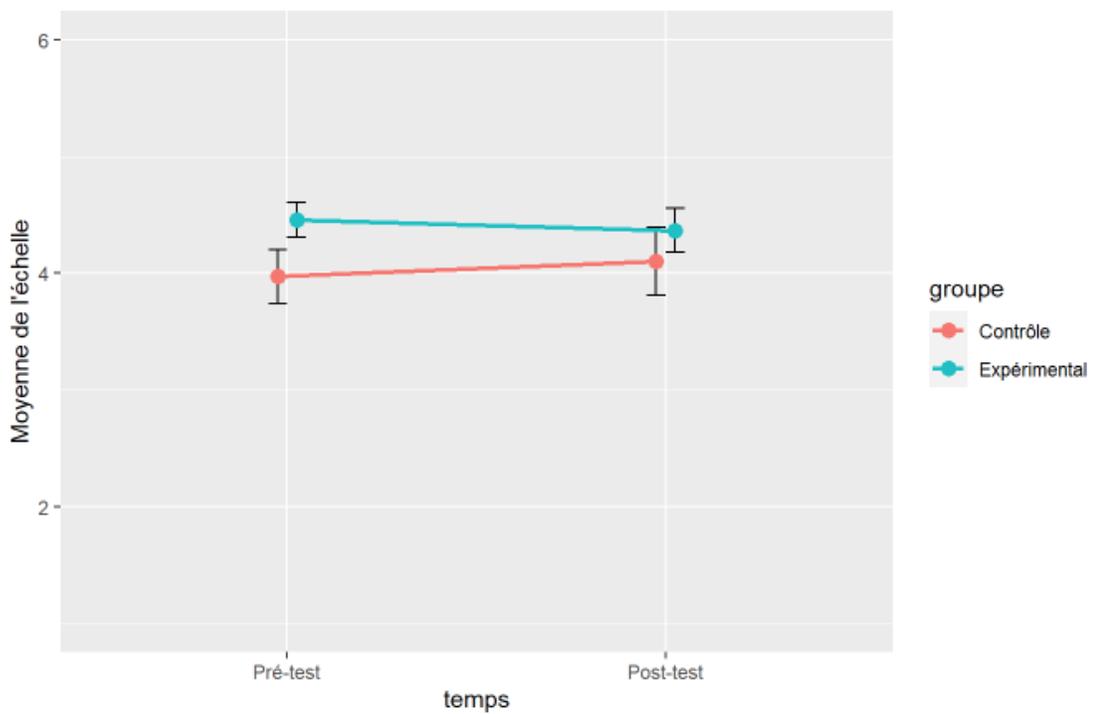
#### ***Anglais langue seconde***

Le tableau ci-dessous présente les statistiques descriptives par groupe et par temps pour la dimension intégrative à la communauté anglophone.

**Tableau 34 Statistiques descriptives par temps et groupe pour la dimension intégrative à la communauté anglophone**

Groupe	Temps	Moyenne	Écart-type	N	Erreur standard	IC	95%
Contrôle	Pré-test	3.970	1.047	20	0.234	3.480	4.460
Contrôle	Post-test	4.100	1.159	16	0.290	3.482	4.718
Expérimental	Pré-test	4.457	0.984	45	0.147	4.162	4.753
Expérimental	Post-test	4.368	0.999	28	0.189	3.981	4.755

La figure ci-dessous illustre les moyennes par groupe et par temps.



**Figure 12 La dimension intégrative à la communauté anglophone (IC 95%)**

Le tableau suivant présente les résultats.

**Tableau 35 La dimension intégrative à la communauté anglophone**

<i>Predictors</i>	<i>se07</i>		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	3.97	3.52 – 4.42	<0.001
temps [Post-test]	0.25	-0.18 – 0.68	0.249
groupe [Expérimental]	0.49	-0.05 – 1.03	0.076
temps [Post-test] * groupe [Expérimental]	-0.45	-0.98 – 0.08	0.098
<b>Random Effects</b>			
$\sigma^2$	0.39		
$\tau_{00}$ IDuniqu	0.65		
ICC	0.62		
N IDuniqu	65		
Observations	109		
Marginal R <sup>2</sup> / Conditional R <sup>2</sup>	0.029 / 0.633		

Il n'y a aucun effet significatif.

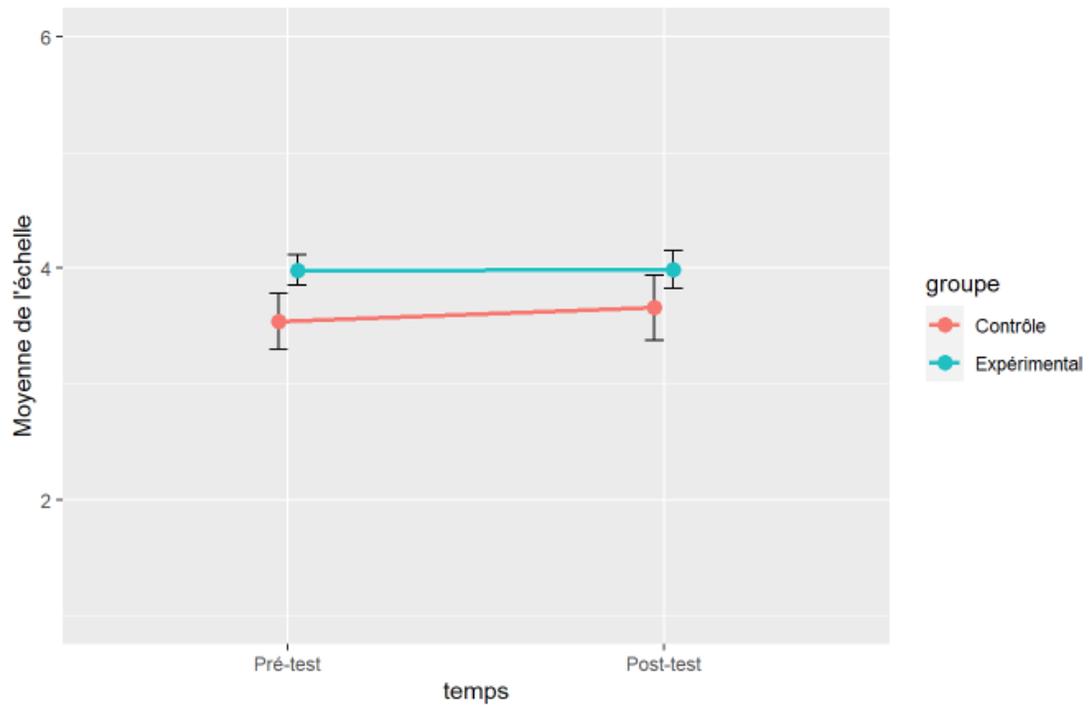
***Français langue seconde***

Le tableau ci-dessous présente les statistiques descriptives par groupe et par temps pour la dimension intégrative à la communauté francophone.

**Tableau 36 Statistiques descriptives par temps et groupe pour la dimension intégrative à la communauté francophone**

Groupe	Temps	Moyenne	Écart-type	N	Erreur standard	IC	95%
Contrôle	Pré-test	3.542	1.183	24	0.242	3.042	4.041
Contrôle	Post-test	3.657	1.045	14	0.279	3.054	4.260
Expérimental	Pré-test	3.983	1.063	64	0.133	3.717	4.248
Expérimental	Post-test	3.989	1.090	44	0.164	3.657	4.320

La figure ci-dessous illustre les moyennes par groupe et par temps.



**Figure 13 La dimension intégrative à la communauté francophone (IC 95%)**

Le tableau suivant présente les résultats.

**Tableau 37 La dimension intégrative à la communauté francophone**

<i>Predictors</i>	<b>se07</b>		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	3.54	3.11 – 3.97	<0.001
temps [Post-test]	0.04	-0.35 – 0.43	0.842
groupe [Expérimental]	0.44	-0.07 – 0.95	0.089
temps [Post-test] * groupe [Expérimental]	-0.02	-0.47 – 0.43	0.926
<b>Random Effects</b>			
$\sigma^2$	0.30		
$\tau_{00}$ IDuniqu	0.88		
ICC	0.75		
N IDuniqu	88		
Observations	146		
Marginal R <sup>2</sup> / Conditional R <sup>2</sup>	0.030 / 0.756		

Il n’y a aucun effet significatif.

### **Perception de sa compétence linguistique**

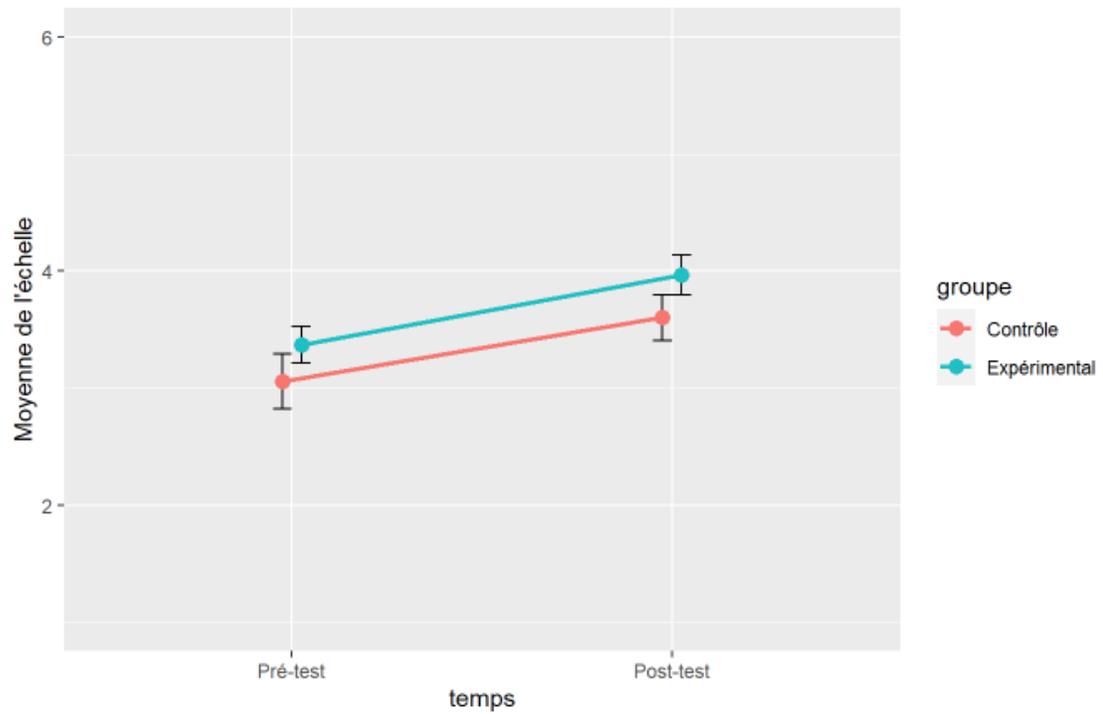
#### ***Anglais langue seconde***

Le tableau ci-dessous présente les statistiques descriptives par groupe et par temps pour la perception de sa compétence linguistique en ALS.

**Tableau 38 Statistiques descriptives par temps et groupe pour la perception de sa compétence en ALS**

Groupe	Temps	Moyenne	Écart-type	N	Erreur standard	IC	95%
Contrôle	Pré-test	3.056	1.050	20	0.235	2.565	3.548
Contrôle	Post-test	3.602	0.775	16	0.194	3.189	4.014
Expérimental	Pré-test	3.370	1.054	45	0.157	3.054	3.687
Expérimental	Post-test	3.965	0.891	28	0.168	3.619	4.311

La figure ci-dessous illustre les moyennes par groupe et par temps.



**Figure 14 Perception de sa compétence linguistique en ALS (IC 95%)**

Le tableau suivant présente les résultats.

**Tableau 39 Perception de sa compétence linguistique en ALS**

<i>Predictors</i>	<b>se09</b>		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	3.06	2.63 – 3.49	<0.001
temps [Post-test]	0.61	0.31 – 0.92	<0.001
groupe [Expérimental]	0.31	-0.20 – 0.83	0.233
temps [Post-test] * groupe [Expérimental]	-0.12	-0.50 – 0.27	0.547
<b>Random Effects</b>			
$\sigma^2$	0.20		
$\tau_{00}$ IDuniq	0.76		
ICC	0.79		
N IDuniq	65		
Observations	109		
Marginal R <sup>2</sup> / Conditional R <sup>2</sup>	0.079 / 0.805		

L'interaction n'est pas significative, il est donc possible d'interpréter les effets principaux. Les deux groupes ne sont pas différents peu importe le temps. Le pré-test est significativement moins élevé que le posttest pour les deux groupes. L'intervention de jumelage ne peut donc pas expliquer cette augmentation.

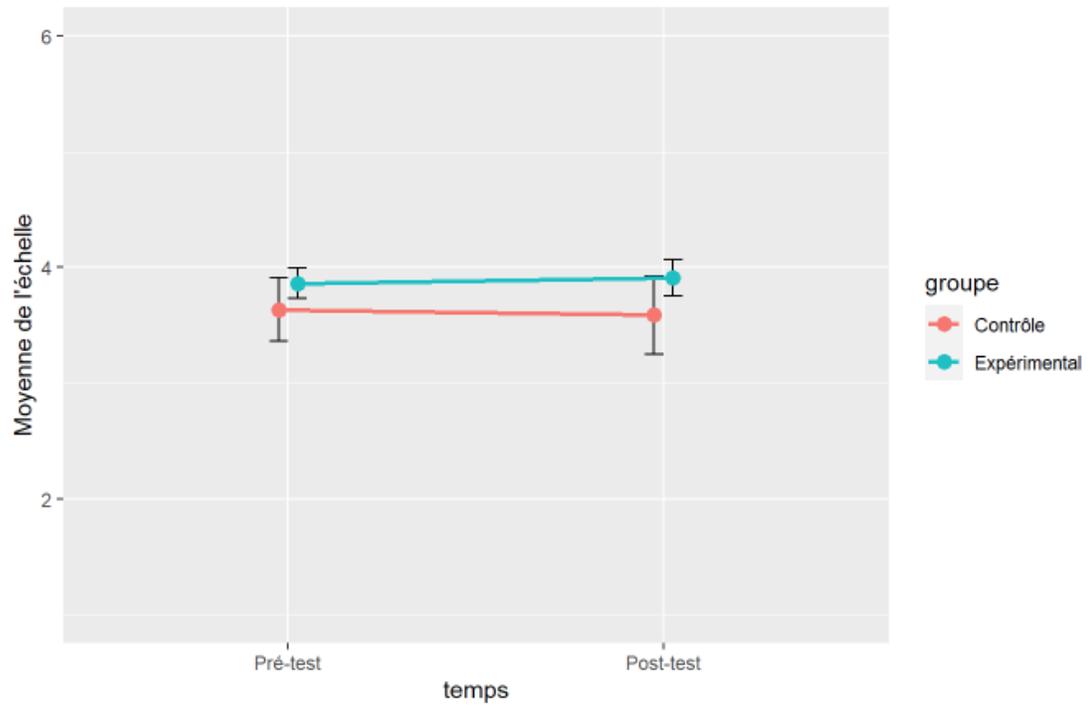
***Français langue seconde***

Le tableau ci-dessous présente les statistiques descriptives par groupe et par temps pour la perception de sa compétence linguistique en FLS.

**Tableau 40 Statistiques descriptives par temps et groupe pour la perception de sa compétence en FLS**

Groupe	Temps	Moyenne	Écart-type	N	Erreur standard	IC	95%
Contrôle	Pré-test	3.635	1.338	24	0.273	3.070	4.200
Contrôle	Post-test	3.588	1.264	14	0.338	2.858	4.318
Expérimental	Pré-test	3.862	1.070	64	0.134	3.595	4.129
Expérimental	Post-test	3.909	1.024	44	0.154	3.597	4.220

La figure ci-dessous illustre les moyennes par groupe et par temps.



**Figure 15 Perception de sa compétence linguistique en FLS (IC 95%)**

Le tableau suivant présente les résultats.

**Tableau 41 Perception de sa compétence linguistique en FLS**

<i>Predictors</i>	<i>se09</i>		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	3.64	3.19 – 4.08	<0.001
temps [Post-test]	0.14	-0.23 – 0.51	0.448
groupe [Expérimental]	0.23	-0.29 – 0.75	0.392
temps [Post-test] * groupe [Expérimental]	-0.05	-0.47 – 0.38	0.824
<b>Random Effects</b>			
$\sigma^2$	0.26		
$\tau_{00}$ IDuniq	0.97		
ICC	0.79		
N IDuniq	88		
Observations	146		
Marginal R <sup>2</sup> / Conditional R <sup>2</sup>	0.009 / 0.789		

Il n’y a aucun effet significatif.

### **OBJECTIF 2**

Une question de recherche secondaire de cette étude est la suivante : **Quelles sont les différences d’effet entre les participants ayant peu d’amis dans l’autre groupe linguistique et ceux en ayant plusieurs?**

Avant de commencer les analyses intégrant le nombre d’amis et le nombre d’heures de communication avec les amis (variables dichotomiques), il est important de regarder les tailles des groupes si une troisième variable est ajoutée aux régressions de l’objectif 1.

Le tableau ci-dessous présente la taille des groupes pour le nombre d’amis.

**Tableau 42 La taille des groupes et le nombre d'amis**

cegep	groupe	temps	amisD	n
Saint-Hyacinthe	Contrôle	Pré-test	Deux et moins	14
Saint-Hyacinthe	Contrôle	Pré-test	Plus de deux	6
Saint-Hyacinthe	Contrôle	Post-test	Deux et moins	13
Saint-Hyacinthe	Contrôle	Post-test	Plus de deux	3
Saint-Hyacinthe	Expérimental	Pré-test	Deux et moins	29
Saint-Hyacinthe	Expérimental	Pré-test	Plus de deux	16
Saint-Hyacinthe	Expérimental	Post-test	Deux et moins	19
Saint-Hyacinthe	Expérimental	Post-test	Plus de deux	9
Vanier	Contrôle	Pré-test	Deux et moins	11
Vanier	Contrôle	Pré-test	Plus de deux	13
Vanier	Contrôle	Post-test	Deux et moins	7
Vanier	Contrôle	Post-test	Plus de deux	7
Vanier	Expérimental	Pré-test	Deux et moins	25
Vanier	Expérimental	Pré-test	Plus de deux	39
Vanier	Expérimental	Post-test	Deux et moins	19
Vanier	Expérimental	Post-test	Plus de deux	25

Le tableau ci-dessous présente la taille des groupes pour le nombre d'heures de communications.

**Tableau 43 La taille des groupes et le nombre d'heures de communications**

cegep	groupe	temps	heuresD	n
Saint-Hyacinthe	Contrôle	Pré-test	Zéro	13
Saint-Hyacinthe	Contrôle	Pré-test	Plus de zéro	7
Saint-Hyacinthe	Contrôle	Post-test	Zéro	12
Saint-Hyacinthe	Contrôle	Post-test	Plus de zéro	4
Saint-Hyacinthe	Expérimental	Pré-test	Zéro	31
Saint-Hyacinthe	Expérimental	Pré-test	Plus de zéro	14
Saint-Hyacinthe	Expérimental	Post-test	Zéro	19
Saint-Hyacinthe	Expérimental	Post-test	Plus de zéro	9
Vanier	Contrôle	Pré-test	Zéro	15
Vanier	Contrôle	Pré-test	Plus de zéro	9
Vanier	Contrôle	Post-test	Zéro	7
Vanier	Contrôle	Post-test	Plus de zéro	7
Vanier	Expérimental	Pré-test	Zéro	26
Vanier	Expérimental	Pré-test	Plus de zéro	38
Vanier	Expérimental	Post-test	Zéro	19
Vanier	Expérimental	Post-test	Plus de zéro	25

Certains groupes sont très petits, dont certains inférieurs à 5, ce qui est insuffisant pour pouvoir faire l'analyse avec trois facteurs. Il existe trois solutions à ce problème :

1. Faire l'analyse pour les deux cégeps ensemble.
2. Simplement ajouter les effets principaux sans interaction (donc on ne peut pas répondre si l'effet des amis a été différent selon le groupe et le temps).
3. Laisser tomber l'effet de groupe.

### **Analyses multidimensionnelles**

Puisque la taille de l'échantillon n'est pas suffisante pour effectuer les régressions à effets mixtes avec autant de variables, une approche d'analyse de données

multidimensionnelles est explorée : l'analyse par composantes principales (désormais ACP).

### **Analyse en composantes principales**

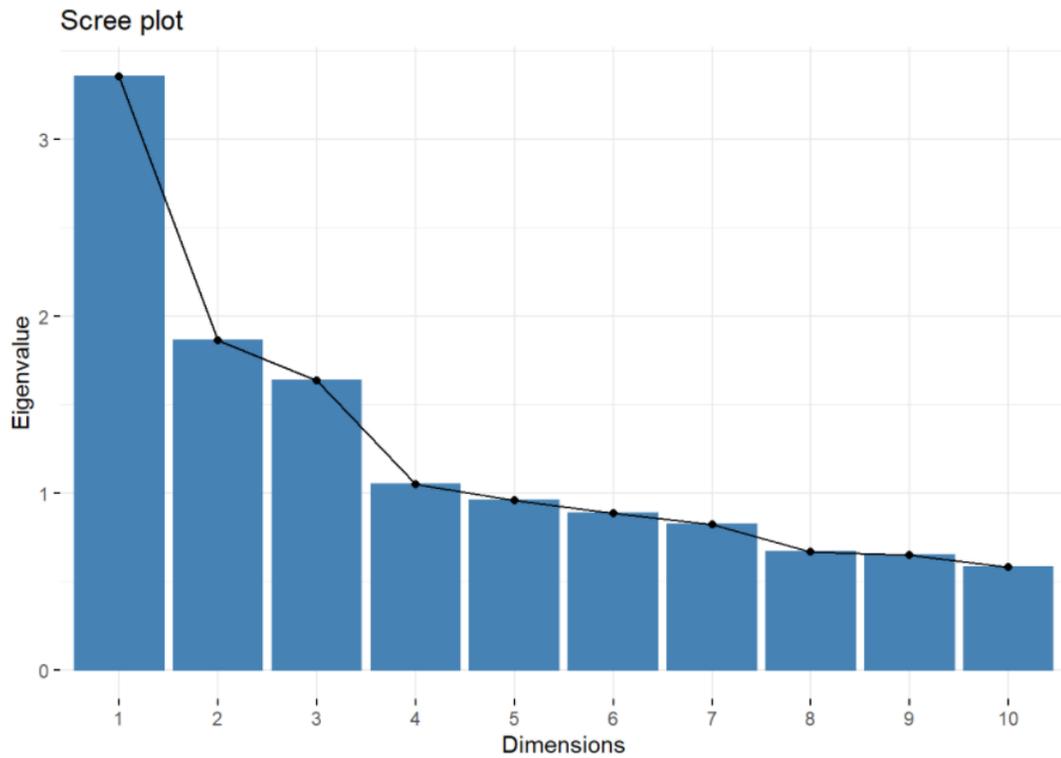
L'idée derrière cette analyse, lorsqu'elle n'est pas utilisée en psychométrie, est de réduire le nombre de variables d'intérêt sur des composantes (projections). Ce sont ensuite ces composantes qui sont interprétées.

La base de données pour cette analyse comprend les différences entre le prétest et le posttest (post - pré) pour chaque échelle, l'échelle de L'encouragement des parents et l'influence de la famille (se10 mesurée seulement au prétest pour tout l'échantillon), le cégep, le groupe ainsi que les deux variables dichotomisées sur le nombre d'amis et le nombre d'heures de communication. L'échantillon pour cette analyse comprend seulement les participants ayant répondu au prétest et au posttest. Le tableau ci-dessous présente les valeurs propres (eigenvalues) ainsi que les pourcentages de variance expliquée.

**Tableau 44 Valeurs propres (eigenvalues) et pourcentages de variance expliquée pour l'ACP**

	eigenvalue	percentage of variance	cumulative percentage of variance
comp 1	3.358	23.986	23.986
comp 2	1.865	13.325	37.310
comp 3	1.637	11.690	49.000
comp 4	1.047	7.479	56.479
comp 5	0.956	6.828	63.308
comp 6	0.886	6.328	69.635
comp 7	0.822	5.872	75.507
comp 8	0.665	4.749	80.255
comp 9	0.649	4.633	84.888
comp 10	0.581	4.147	89.034
comp 11	0.497	3.549	92.583
comp 12	0.427	3.051	95.634
comp 13	0.372	2.658	98.292
comp 14	0.239	1.708	100.000

La figure suivante représente graphiquement les valeurs propres.



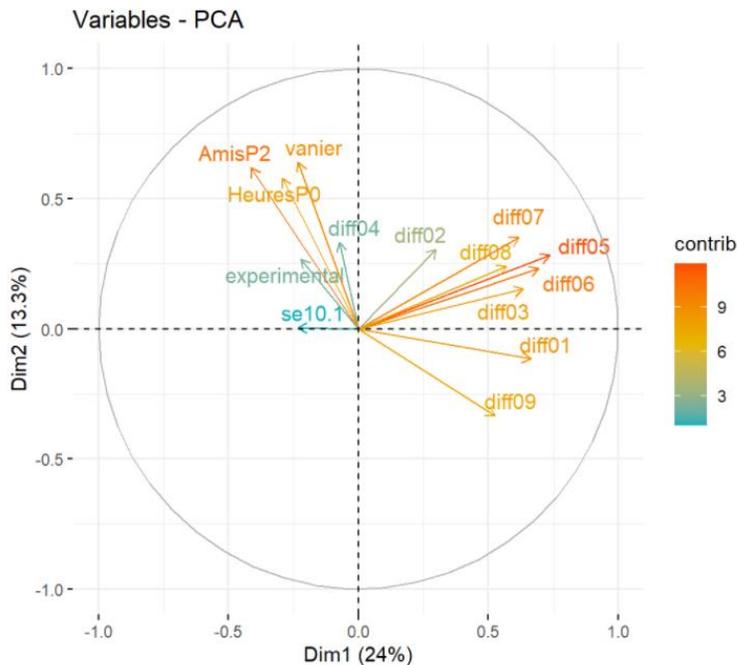
**Figure 16 Représentation graphique des valeurs propres de l'ACP**

Les valeurs-propres suggèrent un nombre optimal de composantes de quatre (valeurs supérieures à 1) et le graphique suggère deux ou quatre composantes. Le tableau suivant présente les poids de chaque variable par composante pour les quatre premières composantes.

**Tableau 45 Poids de chaque variable par composante**

	Dim.1	Dim.2	Dim.3	Dim.4
diff01	0.663	-0.116	0.250	0.041
diff02	0.299	0.304	-0.458	0.041
diff03	0.634	0.154	0.148	0.058
diff04	-0.072	0.332	-0.453	0.246
diff05	0.737	0.282	0.073	0.147
diff06	0.693	0.233	-0.104	0.106
diff07	0.617	0.352	0.169	-0.177
diff08	0.569	0.240	-0.015	-0.192
diff09	0.527	-0.334	0.321	0.167
se10.1	-0.233	0.004	0.756	0.208
vanier	-0.232	0.640	-0.220	-0.088
AmisP2	-0.414	0.618	0.280	-0.210
HeuresP0	-0.293	0.578	0.539	-0.082
experimental	-0.222	0.268	0.014	0.866

Les résultats des ACP sont généralement présentés graphiquement pour les deux premières dimensions seulement. Le graphique est présenté ci-dessous.



**Figure 17 Représentation graphique des résultats de l'ACP**

On constate que les différences, à l'exception de se04 (Anxiété en classe de L2), sont toutes représentées sur la composante 1 alors que les variables de milieu (cégep, amis, nombre d'heures et groupe) sont principalement sur la composante 2. Ces résultats semblent suggérer que les variables de milieu ne sont pas liées aux différences entre les échelles. Seule la différence pour se04 semble liée aux variables de milieu. En d'autres mots, les données indiquent que les variables de milieu semblent avoir un effet sur l'anxiété en classe de L2. Il a été observé dans les résultats de l'objectif 1 que la diminution de l'anxiété en ALS ne pouvait pas être attribuée à l'intervention de jumelage, mais les résultats de l'objectif 2 indiquent que cette diminution pourrait s'expliquer par les variables de milieu que sont le cégep, les amis de la communauté L2, le nombre d'heures à communiquer en L2 chaque semaine et le groupe. Les résultats suggèrent que plus on a des amis de l'autre groupe linguistique et plus on leur parle dans la L2, moins on a d'anxiété en classe de langue. Par ailleurs, il a été observé dans les résultats de l'objectif 1, que l'anxiété en FLS avait diminué significativement dans le GC, ce qui pourrait s'expliquer par les variables de

milieu. En effet, l'étude de la composante 3 suggère que la diminution de l'anxiété est liée à l'encouragement des parents et au nombre d'heures à parler la L2.

### **OBJECTIF 3**

Une dernière question secondaire de cette étude est la suivante : **Quels sont les facteurs qui caractérisent les élèves qui n'augmentent pas leur motivation ou qui n'améliorent pas leurs attitudes envers la communauté L2 à travers les jumelages par rapport à ceux qui montrent la plus grande augmentation de leur motivation et de leurs attitudes positives envers la communauté L2?**

#### ***Caractérisation de l'augmentation de la motivation***

Cette section étudie les facteurs qui pourraient expliquer l'augmentation de la motivation entre le prétest et le posttest. Tout d'abord, une variable dichotomique est créée : lorsque la différence entre le posttest et le prétest est strictement supérieure à 0, on considère qu'il y a eu une amélioration de la motivation.

Ces analyses sont effectuées pour les participants ayant répondu aux deux questionnaires, soit 102 élèves. Le tableau ci-dessous présente l'amélioration pour chaque cégep.

**Tableau 46 Amélioration de la motivation pour chaque cégep**

Cégep	MotivationAM		Total
	Non	Oui	
<b>Saint-Hyacinthe</b>	12 (27.3%)	32 (72.7%)	44 (100.0%)
<b>Vanier</b>	23 (39.7%)	35 (60.3%)	58 (100.0%)
<b>Total</b>	35 (34.3%)	67 (65.7%)	102 (100.0%)

En raison des petits effectifs, les analyses sont faites pour les variables séparées. Les facteurs analysés sont l'échelle de l'encouragement des parents et l'influence de la famille au prétest (se10), le nombre d'amis (dichotomisé) et le nombre d'heures de communication (dichotomisé). Pour le nombre d'amis et d'heures de communication,

le test exact de Fisher est utilisé en raison des petits effectifs. Pour l'échelle, un test-t est utilisé.

## Vanier

**Tableau 47 Caractérisation de l'augmentation de la motivation en fonction du nombre d'amis francophones**

AmisD			
MotivationAM	Deux et moins	Plus de deux	Total
Non	12 (46.2%)	17 (53.1%)	29 (50.0%)
Oui	14 (53.8%)	15 (46.9%)	29 (50.0%)
<b>Total</b>	<b>26 (100.0%)</b>	<b>32 (100.0%)</b>	<b>58 (100.0%)</b>

Il n'y a pas de différence pour le nombre d'amis (valeur-p du test de Fisher = 0.792).

**Tableau 48 Caractérisation de l'augmentation de la motivation en fonction du nombre d'heures à parler en français chaque semaine avec les amis francophones**

HeuresD			
MotivationAM	Zéro	Plus de zéro	Total
Non	11 (42.3%)	12 (37.5%)	23 (39.7%)
Oui	15 (57.7%)	20 (62.5%)	35 (60.3%)
<b>Total</b>	<b>26 (100.0%)</b>	<b>32 (100.0%)</b>	<b>58 (100.0%)</b>

Il n'y a pas de différence pour le nombre d'heures de communication (valeur-p du test de Fisher = 0.79).

**Tableau 49 Statistiques descriptives de se10 selon l'augmentation de la motivation**

motivationAM	moyenne	et
Non	3.28	1.02
Oui	3.14	1.32

Le test de Levene d'égalité des variances est significatif ( $p = 0.048$ ), le test-t est donc corrigé. Il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes (augmentation ou non de la motivation) selon l'encouragement des parents et l'influence de la famille (se10) ( $t(54.29) = 0.453$ ,  $p = 0.652$ ).

## Saint-Hyacinthe

**Tableau 50 Caractérisation de l'augmentation de la motivation en fonction du nombre d'amis anglophones**

MotivationAM	AmisD		Total
	Deux et moins	Plus de deux	
Non	6 (18.8%)	6 (50.0%)	12 (27.3%)
Oui	26 (81.2%)	6 (50.0%)	32 (72.7%)
<b>Total</b>	<b>32 (100.0%)</b>	<b>12 (100.0%)</b>	<b>44 (100.0%)</b>

Il n'y a pas de différence pour le nombre d'amis (valeur-p du test de Fisher = 0.059).

**Tableau 51 Caractérisation de l'augmentation de la motivation en fonction du nombre d'heures à parler en anglais chaque semaine avec les amis anglophones**

MotivationAM	HeuresD		Total
	Zéro	Plus de zéro	
Non	6 (19.4%)	6 (46.2%)	12 (27.3%)
Oui	25 (80.6%)	7 (53.8%)	32 (72.7%)
<b>Total</b>	<b>31 (100.0%)</b>	<b>13 (100.0%)</b>	<b>44(100.0%)</b>

Il n'y a pas de différence pour le nombre d'heures de communication (valeur-p du test de Fisher = 0.135).

**Tableau 52 Statistiques descriptives de se10 selon l'augmentation de la motivation**

motivationAM	moyenne	et
Non	3.84	0.92
Oui	3.31	1.07

Le test de Levene d'égalité des variances est non significatif ( $p = 0.815$ ), le test-t n'est donc pas corrigé. Il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes (augmentation ou non de la motivation) selon l'encouragement des parents et l'influence de la famille (se10) ( $t(42) = 1.525$ ,  $p = 0.135$ ).

### ***Caractérisation de l'amélioration de l'attitude envers la communauté L2***

Cette section étudie les facteurs qui pourraient expliquer l'amélioration de l'attitude envers la communauté L2 entre le prétest et le posttest. Tout comme pour la motivation, une variable dichotomique est créée : lorsque la différence entre le posttest et le prétest est strictement supérieure à 0, on considère qu'il y a eu une amélioration de l'attitude. Ces analyses sont effectuées pour les participants ayant répondu aux deux questionnaires, soit 102 élèves.

Le tableau ci-dessous présente l'amélioration pour chaque cégep.

**Tableau 53 Amélioration de l'attitude envers la communauté L2 pour chaque cégep**

<b>Cégep</b>	<b>AttitudeAM</b>		<b>Total</b>
	<b>Non</b>	<b>Oui</b>	
<b>Saint-Hyacinthe</b>	21 (47.7%)	23 (52.3%)	44 (100.0%)
<b>Vanier</b>	29 (50.0%)	29 (50.0%)	58 (100.0%)
<b>Total</b>	50 (49.0%)	52 (51.0%)	102 (100.0%)

En raison des petits effectifs, les analyses sont faites pour les variables séparées. Les facteurs analysés sont l'échelle de l'encouragement des parents et l'influence de la famille au prétest (se10), le nombre d'amis (dichotomisé) et le nombre d'heures de communication (dichotomisé). Pour le nombre d'amis et d'heures de communication, le test exact de Fisher est utilisé en raison des petits effectifs. Pour l'échelle, un test-t est utilisé.

#### **Vanier**

**Tableau 54 Caractérisation de l'amélioration de l'attitude envers la communauté francophone en fonction du nombre d'amis francophones**

<b>AmisD</b>			
<b>AttitudeAM</b>	<b>Deux et moins</b>	<b>Plus de deux</b>	<b>Total</b>
<b>Non</b>	12 (46.2%)	17 (53.1%)	29 (50.0%)
<b>Oui</b>	14 (53.8%)	15 (46.9%)	29 (50.0%)
<b>Total</b>	26 (100.0%)	32 (100.0%)	58 (100.0%)

Il n'y a pas de différence pour le nombre d'amis (valeur-p du test de Fisher = 0.792).

**Tableau 55 Caractérisation de l'amélioration de l'attitude envers la communauté francophone en fonction du nombre d'heures à parler en français chaque semaine avec les amis francophones**

<b>HeuresD</b>			
<b>AttitudeAM</b>	<b>Zéro</b>	<b>Plus de zéro</b>	<b>Total</b>
<b>Non</b>	13 (50.0%)	16 (50.0%)	29 (50.0%)
<b>Oui</b>	13 (50.0%)	16 (50.0%)	29 (50.0%)
<b>Total</b>	26 (100.0%)	32 (100.0%)	58 (100.0%)

Il n'y a pas de différence pour le nombre d'heures de communication (valeur-p du test de Fisher = 1).

**Tableau 56 Statistiques descriptives de se10 selon l'amélioration de l'attitude envers la communauté francophone**

<b>attitudeAM</b>	<b>moyenne</b>	<b>et</b>
Non	3.35	1.17
Oui	3.05	1.24

Le test de Levene d'égalité des variances n'est pas significatif ( $p = 0.791$ ), le test-t n'est donc pas corrigé. Il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes selon l'encouragement des parents et l'influence de la famille (se10) ( $t(56) = 0.95$ ,  $p = 0.346$ ).

**Saint-Hyacinthe**

**Tableau 57 Caractérisation de l'amélioration de l'attitude envers la communauté anglophone en fonction du nombre d'amis anglophones**

<b>AmisD</b>			
<b>AttitudeAM</b>	<b>Deux et moins</b>	<b>Plus de deux</b>	<b>Total</b>
<b>Non</b>	13 (40.6%)	8 (66.7%)	21 (47.7%)
<b>Oui</b>	19 (59.4%)	4 (33.3%)	23 (52.3%)
<b>Total</b>	32 (100.0%)	12 (100.0%)	44 (100.0%)

Il n'y a pas de différence pour le nombre d'amis (valeur-p du test de Fisher = 0.179).

**Tableau 58 Caractérisation de l'amélioration de l'attitude envers la communauté anglophone en fonction du nombre d'heures à parler en anglais chaque semaine avec les amis anglophones**

<b>HeuresD</b>			
<b>AttitudeAM</b>	<b>Zéro</b>	<b>Plus de zéro</b>	<b>Total</b>
<b>Non</b>	12 (38.7%)	9 (69.2%)	21 (47.7%)
<b>Oui</b>	19 (61.3%)	4 (30.8%)	23 (52.3%)
<b>Total</b>	31 (100.0%)	13 (100.0%)	44 (100.0%)

Il n'y a pas de différence pour le nombre d'heures de communication (valeur-p du test de Fisher = 0.099).

**Tableau 59 Statistiques descriptives de se10 selon l'amélioration de l'attitude envers la communauté anglophone**

<b>attitudeAM</b>	<b>moyenne</b>	<b>et</b>
Non	3.62	1.03
Oui	3.30	1.06

Le test de Levene d'égalité des variances est non significatif ( $p = 0.894$ ), le test-t n'est donc pas corrigé. Il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes pour l'encouragement des parents et l'influence de la famille (se10) ( $t(42) = 1.034$ ,  $p = 0.307$ ).

En somme, en regard de l'objectif 3, les données recueillies ne permettent pas de caractériser les participants qui augmentent ou qui diminuent leur motivation pour l'apprentissage de la L2 ou leurs attitudes envers la communauté L2.

#### **4.2. Résultats qualitatifs**

L'étude menée dans le cadre de ce projet consiste non seulement en des données quantitatives, mais aussi en une analyse de données qualitatives recueillies lors de sondages pré et posttest, dans des journaux de bords et des rétroactions sur des activités de cours de même que des commentaires émis en réponses à des questions d'examens oraux et écrits, dans les deux collèges. Ces données ont permis de mieux définir des aspects sensibles du projet et de présenter des constats difficiles à obtenir par l'analyse des données quantitatives.

Les données qualitatives ont été codées selon des mots-clés relatifs aux questions de recherche mais aussi selon des idées et émotions exprimées par les répondants. Les graphiques qui accompagnent le texte montrent les pourcentages d'apparition des mots-clés dans les sondages pré et posttest. Un pourcentage de « 0 » pour le mot-clé « motivation », par exemple, ne signifie pas qu'il n'y a pas eu de motivation, mais plutôt que ce mot spécifique n'a pas été mentionné dans les réponses à ces questionnaires précis. Les commentaires recueillis lors d'autres activités précisent et nuancent les données obtenues lors des sondages.

#### **Attentes et appréhensions**

À première vue, un constat s'impose. Les étudiants des deux cégeps entraient dans le jeu avec des attentes différentes quant aux résultats et ainsi n'ont pas perçu les mêmes bénéfices de l'expérience de jumelage.

Les étudiants du Cégep Vanier arrivent dans ce projet avec des appréhensions marquées quant à la possibilité de se faire des amis chez les Francophones. Il est

évident aussi que, pour certains, les cours de français sont une imposition ou une nécessité liée à leur avenir professionnel, tel qu'en témoignent des commentaires qu'on ne retrouve pas chez les étudiants du Cégep de St-Hyacinthe.

**Q.** Has anything happened in your personal life that has influenced the way you feel about learning French?

**VEJB100-3745 :** *Having to deal with rude French speaking Quebec people when they say oh you speak English i then refuse to speak French.*

**VEJB100-4487 :** *the client at my work did not give a chance to express my idea , and i had used some English words so they told me we are in Quebec so you have to say every word in French.*

**VEJB101-0675 :** *since learning English was much easier than learning French, continuing to learn French at my age when I have been learning it for many years and still havent gotten it completely perfect has influenced the way I feel about the French language.*

De plus, les étudiants du Cégep Vanier viennent de milieux culturellement plus hétérogènes que les étudiants du Cégep de St-Hyacinthe. Ils ont été plus souvent confrontés à des attentes de bilinguisme ou à des attentes de niveau de français élevé avec leurs groupes sociaux ou au travail. Leur parcours scolaire semble un facteur d'apprentissage de la L2 moins important que pour les étudiants de St-Hyacinthe.

Pour les étudiants de St-Hyacinthe, l'apprentissage de l'anglais est plutôt perçu comme une fatalité géographique ou économique, et non comme une obligation imposée par le gouvernement. Les appréhensions se situent plutôt au niveau de leurs compétences à l'oral, surtout au niveau 100. Ils ont très peu d'occasions de pratiquer la L2 dans un contexte authentique, ce qui influence peut-être leur consommation marquée des médias anglophones (Netflix, YouTube, etc.) et le fait qu'ils expriment des sentiments partagés entre la peur de ne pas être capables de performer et l'envie de profiter de l'occasion de parler avec des locuteurs autonomes, parfois pour des raisons professionnelles ou simplement pour mieux comprendre les médias anglophones ou pour voyager.

**Q.** Est-ce que quelque chose s'est passé dans votre vie qui a influencé vos sentiments quant à l'apprentissage de l'anglais?

**SEJB100-3616 :** *non j'ai juste toujours été stressé de parler devant mes amis en anglais donc je ne le pratiquait pas*

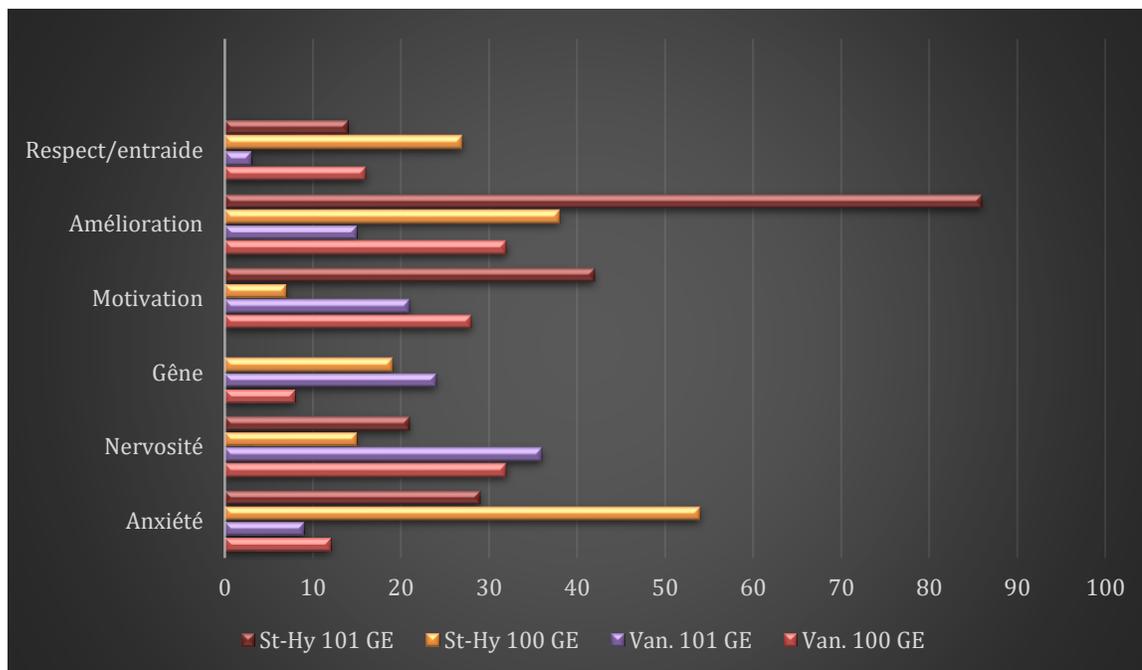
**SEJB101-3313 :** *Avec l'émergence de Netflix et Youtube, je me retrouve à écouter beaucoup de contenu en anglais.*

**Q.** Comment décririez-vous votre état d'esprit en ce moment quant à votre motivation pour apprendre l'anglais?

**SEJB100-0899 :** *Ma motivation est moyenne en ce moment... je me dis que c'est important d'apprendre l'anglais à long terme donc je vais me motiver !*

Comme les appréhensions des étudiants de St-Hyacinthe se situent sur le plan de leurs performances linguistiques, il est logique que leurs attentes soient de s'améliorer. De plus, les étudiants de niveau 101, surtout, ont manifesté dans leurs réponses au questionnaire prétest une certaine hâte de travailler avec « de vrais Anglophones », suggérant leur conception « solide » de la culture.

La figure suivante montre une comparaison entre les diverses catégories thématiques des groupes expérimentaux lors des prétests à Vanier et à St-Hyacinthe dans les niveaux 100 et 101.



**Figure 18 Pourcentages des catégories thématiques lors des prétests**

Le sentiment négatif exprimé le plus fortement par les étudiants de Vanier est **la nervosité**. Chez les étudiants de St-Hyacinthe, c'est **l'anxiété**. Pour **la gêne**, les mots ou phrases qui faisaient référence au jugement par les pairs et à la timidité ont été retenus. Il semble que les étudiants de niveau 101 à St-Hyacinthe, malgré qu'ils soient un peu anxieux ou nerveux, n'associent pas ces sentiments à la gêne. Près de 20% des étudiants de Vanier rapportent à la fois de la gêne et du stress ou de la nervosité.

### **Stress et anxiété avant/après**

À la fin de la session, les perceptions de l'autre et de l'apprentissage de la langue se sont améliorées dans les deux collèges. Des étudiants du Cégep Vanier ont été surpris de pouvoir développer des relations cordiales avec les Francophones.

**Q.** Up until this point of the semester, did anything in this class have an effect on the way you feel about members of the French community? If so, what? If not, why according to you?

**VEJB100-3745** : *I feel that the younger members of the French community are way more welcoming and by doing the activity's with the other school really helped show me that*

**VEJB101-6884** : *Before this class, all I knew about the relationship between the francophones and the anglophones were from the history books: they hated each other. This class has thought me that is not always the case. French folks do accept English speaking people and vice versa.*

**VEJB101-8727** : *Yes, of course. When I first came to Quebec people made me view the Quebec community as racist. But after being in this class I have learned not to trust other's views of Quebec and learn the beauty of it.*

Pour les étudiants du Cégep de St-Hyacinthe, la surprise résidait dans le fait d'avoir pu parler sans gêne ou jugement (le mot « fluide » revient souvent) et d'avoir trouvé des points communs avec des étudiants qu'ils ne connaissaient pas.

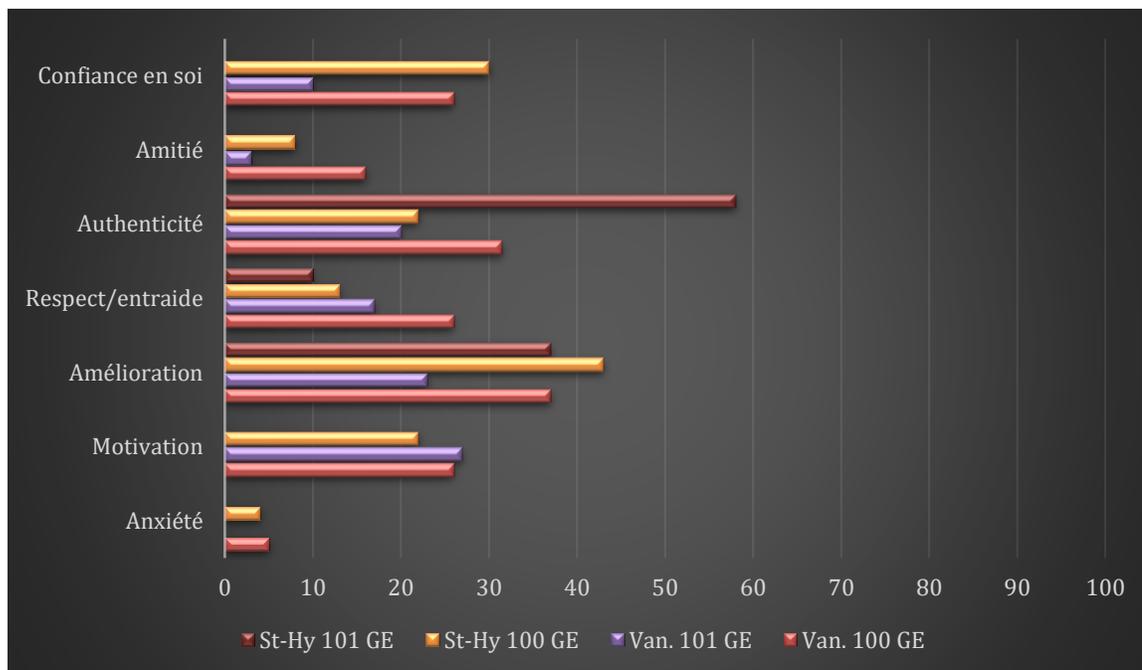
**Q.** Que vous a apporté l'expérience de jumelage interculturel cette session?

**SEPT100-0899** : *Elle m'a apporté une belle rencontre et je me suis sentie à l'aise de parler en anglais tout au long de la session. .... J'ai adoré faire un travail d'équipe avec une personne travaillante, cela nous a aidé tous les deux.*

**Q.** What did you like the most about your conversation? (Après une activité de conversation)

**SEFF2101-TC** : *I was expecting they would be more different than me... I think that we are pretty similar on some points, so we had a lot of answers that we said the same things... It was fun to see that people who are technically not like us, they come from another culture are in fact pretty much similar to us so it was pretty fun to meet people we would not have met if it wasn't for this activity.*

La figure suivante montre une comparaison entre les diverses catégories thématiques des groupes expérimentaux lors des posttests à Vanier et à St-Hyacinthe dans les niveaux 100 et 101.



**Figure 19 Pourcentages des catégories thématiques lors des posttests**

Compte tenu de leurs appréhensions de départ, les étudiants du Cégep Vanier ont semblé apprécier, même être soulagés, d’avoir eu des contacts positifs avec leurs partenaires francophones.

Les étudiants du Cégep de St-Hyacinthe ont semblé apprécier l’occasion qui leur était offerte de travailler avec des « vrais » étudiants de leur L2 (anglais). Cette notion d’authenticité dans l’expérience de la L2 a été soulignée plus fortement chez les étudiants de niveau 101 à St-Hyacinthe et dans le niveau 100 à Vanier.

On remarque les attentes élevées des étudiants du niveau 101 à St-Hyacinthe quant à l’amélioration de leurs compétences en anglais. Mais ce sont pourtant les étudiants du niveau 100 qui en ont fait rapport le plus souvent dans leurs textes d’examens écrit final :

**SET100-TS** : *I loved the fact that we had to correct the book with our Vanier friend because my partner showed me my mistakes and explained it to me...this experience raise up my confiance when I speak English.*

**SET100-JB** : *At the last class, I saw all my progression of my semester because I am more confident and understood when I speak English and I make less mistakes than before in texts in only three months of English classes.*

À noter que l'amélioration perçue par ces étudiants (niveau 100 à St-Hyacinthe) est trois fois plus fréquente pour l'aisance à l'oral que pour l'écriture. L'augmentation de la confiance en soi a été exprimée de façon plus claire dans les niveaux 100 de Vanier et de St-Hyacinthe à la fin de la session. Il convient de se demander si le fait que les groupes de ce niveau avaient des rencontres synchrones peut avoir joué un rôle sur ces perceptions. Il s'agit de la principale différence dans les modalités d'enseignement entre les groupes des deux niveaux.

Ce que les étudiants de niveau 101 ont de commun dans les deux cégeps est une appréciation de l'amélioration de leurs compétences linguistiques. Cette amélioration semble rimer avec « motivation » à Vanier. La perception de l'amélioration de la langue à St-Hyacinthe n'a pas frappé l'imaginaire des étudiants autant que le fait d'avoir pu communiquer avec des locuteurs autonomes (catégorisé sous la variable « authenticité »). Ce constat est illustré ici :

**SET101-MR** : *... Surprisingly, exchanging with a person who talks perfect English like my friend D---, from Vanier, can seem intimidating at first, but it's really what helped me the most.*

## **L'amitié**

Pour les étudiants du niveau 101 à St-Hyacinthe, le développement d'une nouvelle amitié n'était pas la motivation première pour participer à cet échange. L'amitié a semblé prendre un peu plus d'importance chez les étudiants de Vanier comme il est possible de le voir dans un échange lors d'un examen oral, en réponse à une question d'une camarade de classe qui lui demande :

**Q .** « Si vous aviez la chance de garder cette personne comme amie, est-ce que vous lui parleriez? »,

**VET101-R----** : *Oui, je veux que J---- est mon amie parce que c'est la seule vraie amie que j'ai qui est français dans la première langue. Elle est très drôle. C'était pas comme awkward, quand on a parlé. Elle était vraie gentille. On a cliqué quand on a fait Fast Friend et le restaurant.*

Il y avait un élément de surprise quant à cette amitié chez les étudiants de Vanier, plus que chez les étudiants de St-Hyacinthe dont les attentes ne se situent pas dans les mêmes sphères.

À la question : Est-ce qu'il vous est arrivé de parler plus longtemps que prévu avec votre partenaire? Si oui, expliquez la durée et le contexte.

**VEJB101-6884** : *I expected our "Fast Friends" to last 20 minutes maybe 30. With M---, I found myself talking with him longer; 40 minutes maybe almost an hour. I felt comfortable talking with M---. It wasn't awkward to the point where I wanted to rush through the questions and call it a day....*

**VEJB101-5853** : *Yes, I have! When we finished asking the questions we started to discuss other things and went off topic sometimes. It was very fun and I was only expecting us to answer the questions and leave it at that.*

Pendant les présentations orales, des étudiants de Vanier du niveau 101 ont affirmé avoir parlé « plusieurs heures », trois heures et quatre heures pendant les activités, la modalité asynchrone et le confinement pandémique favorisant ces longs échanges.

**VEEXP-R----** : *Ça fait du bien. (...) Je me sentais confortabe de faire des erreurs. (...) On souriait tout au long.*

**VEEXP-E----** : *J'aurais aimé que le projet soit plus long.*

De telles rencontres permettent d'aller plus loin que de simplement faire le travail scolaire ou de pratiquer la L2. De plus, être à la maison en raison du confinement et être en mode asynchrone ont parfois offert l'occasion d'avoir un accès privilégié à la vie de l'Autre et à une « condition préalable essentielle pour l'attention à l'autre, c'est-à-dire la capacité à imaginer ce à quoi peut ressembler l'expérience d'autrui » (Nussbaum, 2020 : 123-124). Par exemple, pendant une séance de travail en ligne, un étudiant de Vanier du niveau 101 a vu sa collègue de St-Hyacinthe quitter précipitamment son ordinateur pour aller récupérer une vache qui avait quitté l'enclos. De retour devant l'écran, sa collègue lui a expliqué la vie à la ferme, les soins aux animaux du matin au soir, etc. Cet échange ne faisait plus seulement partie d'un cours de L2, mais constituait une fenêtre sur la vie de l'Autre, moins la collègue que la concitoyenne d'un groupe peu fréquenté, au mode de vie rural méconnu.

Certains se sont liés sur les réseaux sociaux Instagram, Snapchat, etc., et il serait intéressant de suivre à plus long terme le développement de ces relations intergroupes sur les réseaux sociaux qui viennent briser l'isolement intragroupe ou la chambre d'écho.

Il ne se trouve pas d'attentes dépassées de ce genre dans les commentaires des étudiants de St-Hyacinthe; les étudiants ont remarqué avoir trouvé des points en communs mais sans plus. Cependant, les compliments fusent de chaque côté et dans les deux niveaux :

**SET100-RLG** : *I learned that she's a beautiful person, ... I also learned that we have a lot of things in common. Yes some things surprised me 'cause in the beginning I was thinking that the person would laugh at me because I'm not really good in English and the conversation will be weird because I don't know the person but no, she helped me a lot, she's gentle...*

**SET101-MB** : *My partner was very nice and he helped me.*

**VET100-J----**: *Il a fait vraiment facile de lui a parler parce qu'il est gentil. Il m'a fait sentir à l'aise et calme parce qu'il faisait des blagues pis des choses pour me calmer un petit peu. On était comme des amis au fin.*

**VET101-T----**: *C'était plaisir de parler avec lui... quand je trouve pas les mots pour parler il m'aide, pour construire les phrases pour parler beaucoup mieux et aussi il comprend que je parle pas beaucoup de français donc il avait très patient avec moi...*

Globalement, l'impression générale qui ressort de l'expérience de jumelage pendant cette session de cours en ligne est la volonté des étudiants à s'engager pour que les activités fonctionnent. En tenant compte du taux d'abandon de cours qui est resté normal et du fait que les étudiants de niveau 101 ont dû réaliser leur travail de manière asynchrone (leurs horaires n'étant pas arrimés), il est clair que la qualité des travaux reçus et l'appréciation positives des commentaires recueillis témoignent d'un parcours non seulement nouveau, mais agréable et utile pour la classe de L2. Il y a lieu de se demander si le succès de ce genre d'activité coïncide avec le besoin de pallier le sentiment d'isolement dû aux cours donnés en ligne à l'automne 2020, mais seuls deux commentaires spécifiquement reliés à une rentrée en pandémie ont filtré dans les réponses aux divers questionnaires et travaux. Par ailleurs, d'autres expériences de jumelages menés dans le réseau collégial ont montré que les étudiants témoignaient avec un certain enthousiasme du plaisir d'être entré en contact avec des membres de l'autre communauté linguistique Popica (2020).

### **La compétence améliorée par excellence, avec ou sans jumelage interculturel**

Les activités de conversation, de création de dialogues et de coconstruction d'un livre numérique lors de l'expérience de jumelage ont permis aux étudiants à l'intérieur des groupes d'un même cégep ou entre les deux cégeps, de parler ensemble fréquemment. Tous les étudiants des groupes expérimentaux devaient enregistrer

deux rétroactions orales, l'une à propos d'une conversation et l'autre étant un tutorat linguistique pour son ou ses partenaires.

De ce fait, les étudiants de St-Hyacinthe des groupes expérimentaux ont majoritairement identifié l'expression orale comme domaine d'amélioration perçue, avec une certaine augmentation de la confiance en soi au niveau 100, suivi de l'amélioration de l'écriture et de la grammaire.

**Q.** Jusqu'à maintenant dans le cours, est-ce que quelque chose a eu un impact sur la façon dont vous percevez votre compétence linguistique en anglais? Si oui, quoi? Sinon, pourquoi selon vous? (Pensez à parler, à écrire, à écouter et à lire.)

**SEJB101-0719 :** *Oui car j'ai su mieux parler en anglais donc mieux percevoir les gens qui parlent moins bien.*

Même dans les groupes contrôles, on voit que les occasions de dialoguer ou de faire des retours sur les productions en équipe, ont eu un impact sur les compétences linguistiques :

**SCJB100-7250 :** *Oui, car je ne sais pas comment l'expliquer mais j'ai eu l'impression que j'avais évolué dans ma façon de comprendre l'anglais et de comprendre la matière enseignée.*

**VCJB100-5592 :** *I think my skills in French stayed quite the same, but my speaking skills did get better because of the breakout rooms she put us in.*

Pour les étudiants de Vanier, l'amélioration était répartie plus équitablement entre les compétences réceptives et productives :

**VEJB101-5853 :** *I feel more confident in my speaking abilities and writing skills. The fast friends activities really helped with that as well as the tutorat.*

**VEJB101-8253** : *Yes, I am more confident in my writing and reading I am not very good at it but in this class with group work I was able to increase my french quality.*

### **Les groupes contrôles**

Les groupes de niveau 100 des deux cégeps comptaient des groupes expérimentaux et des groupes contrôles. Cependant, pour le niveau 101, seul le groupe expérimental de St-Hyacinthe avait son pendant de groupe contrôle.

Dans les journaux de bord des groupes contrôles de niveau 100, on retrouve, à Vanier, le même sentiment d'imposition des cours de français au cégep. Ce groupe n'avait pas le même enseignant ni les mêmes contenus de cours. Comme, d'une part, les réponses au journal de bord de fin de session ont été très peu nombreuses (4 Journal 2, contre 23 Journal 1, dont 3 ont répondu aux deux journaux), et, d'autre part, l'échange interculturel ne faisait pas partie de leur expérience, il est ressorti que seulement deux étudiants sur quatre ont exprimé que leur motivation avait augmenté et deux autres sur quatre ont remarqué une amélioration de leurs compétences linguistiques. Dans le groupe expérimental, c'est 61% des étudiants qui ont perçu une amélioration de leurs compétences linguistiques : 40% sont restés motivés et 40% ont vu leur motivation augmenter.

Les perceptions reliées aux francophones ou au français parlé au Québec n'ont nullement changé dans le groupe contrôle contrairement au groupe expérimental qui rapporte des changements d'attitudes. Les mêmes étudiants s'expriment d'abord dans le journal de bord du début de la session (VEJB1), puis dans le journal de bord à la fin de session (VEJB2).

**Q.** Describe how things are going when you meet members of the French community in your daily life.  
**VEJB1-100-3745** : *Usually good, however i find they have more of an attitude*

**VEJB1-100-9451** : *I try my best to understand them and that's how far it goes. I usually Don't understand.*

**Q.** Up until this point of the semester, did anything in this class had an effect on the way you feel about **members of the French community**? If so, what? If not, why according to you?

**VEJB2-100-3745** : *I feel that the younger members of the French community are way more welcoming and by doing the activity's with the other school really helped show me that*

**VEJB2-100-9451** : *Yes, as they seemed like nice people and I always thought previously that they were mean.*

De la même façon, deux étudiants s'expriment au début et à la fin de l'intervention de jumelage.

**Q.** How would you describe the way you feel about the French spoken in Quebec?

**VEJB1-100-3745** : *It irritates me sometimes*

**VEJB1-100-9451** : *I hate it so much and believe this province is extremely Facist towards the English.*

**Q.** Up until this point of the semester, did anything in this class had an effect on the way you feel about **the French spoken in Quebec**? If so, what? If not, why according to you?

**VEJB2-100-3745** : *After this class i still feel the same way i feel the language is important to learn and be able to communicate with others*

**VEJB2-100-9451** : *Yes, as they helped me with French too, and I always thought they hated English speaking people.*

Ainsi, l'activité de jumelage semble avoir opéré un début de changement de perspective, mais pas une réduction des « discours généralisants » (Dervin, 2017 : 112) qui maintiennent la conception « solide » du *Nous versus Eux*. En effet, cette idée que *les Francophones ne sont pas accueillants, mais les jeunes sont différents* fait écho aux « contradictions » dont parle Dervin (2018) et rappelle « l'exception qui confirme la règle » de Pettigrew et Tropp (2011) quand on explique la contradiction à laquelle

nous sommes confrontés par un contact intergroupe qui ne correspond pas à l'habitude ou aux préconceptions qui, donc, n'auront pas changé une fois à l'extérieur de ce contexte exceptionnel.

À St-Hyacinthe, onze étudiants du groupe contrôle ont répondu aux deux questionnaires des journaux de bord. Chez ces onze étudiants, la motivation a augmenté dans le discours pour 27% entre le début et la fin de la session et la perception de s'être amélioré a été exprimée par neuf étudiants sur onze. Comme il n'y a pas eu de journaux de bord 2 pour le groupe expérimental 100 à St-Hyacinthe, il est donc impossible de comparer les effets des activités de jumelage entre les deux groupes.

Chez les étudiants de niveau 101 du groupe contrôle, seulement cinq étudiants ont répondu aux questionnaires des deux journaux de bord. De ces cinq, deux ont mentionné une amélioration de leurs compétences linguistiques, deux étudiants étaient plus motivés qu'au début et parmi les moins motivés, comme pour quelques étudiants des niveaux 100 et 101 à Vanier et à St-Hyacinthe, la fin de session, les examens, et la fatigue des cours en ligne ont joué un rôle certain.

Comme pour les étudiants du groupe contrôle de niveau 100 à Vanier, les réponses aux questions sur la perception des membres non-francophones de la communauté chez les 101 du groupe contrôle à St-Hyacinthe montrent que les activités réalisées au cours de la session, n'ont eu aucun effet. Quant à la question relative à la perception de l'anglais, elle semble avoir été mal comprise d'autant plus qu'elle n'était pas formulée pour faire référence à la qualité de l'anglais parlé au Québec; ainsi, les étudiants l'ont plutôt interprétée comme une question de niveau d'anglais ou d'effort attendu au cégep.

**Q.** Décrivez comment ça va quand vous rencontrez des anglophones dans votre vie courante.

**SCJB1-101-5581** : *Je stresse et je me questionne tout le temps sur est ce que je parle bien en anglais, et c'est tout le temps dans ses moments que je ne parle vraiment pas bien en anglais.*

**Q.** Comment vous sentez-vous par rapport à l'anglais parlé au Québec?

**SCJB1-101-5581** : *bien*

**Q.** Depuis le début du cours, est-ce que votre perception de l'anglais reflète ce que vous pensiez avant le cours, en termes de prononciation, vitesse, expressions, etc.? Donnez quelques exemples si c'est possible.

**SCJB2-101-5581** : *Je pensais que l'anglais au Cégep allait être beaucoup plus difficile qu'au secondaire... Pour moi, cette session-ci était seulement une révision de mes 5 années au secondaire... Mais disons que je me suis plus perfectionné, je pense. Sinon, l'accent du prof était très québécois, donc je comprenais mieux aussi ce qu'elle disait...*

## 5. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette section du rapport reprend les résultats présentés au chapitre précédent et les interprète en relation avec le cadre théorique établi au départ. Le problème, les objectifs et la question de recherche principale sont d'abord rappelés avant de proposer une interprétation des résultats.

Popica (2020) résume bien le fait que la recherche sur les jumelages interculturels tels qu'ils sont pratiqués en classe de langue au Québec a surtout focalisé l'analyse sur le groupe majoritaire (Bourhis et collab., 2013) ou minoritaire (Doucerain, 2017), mais rarement sur les deux à la fois comme elle l'a fait. La présente étude s'inscrit dans une problématique comparable, à savoir permettre à des étudiants issus de chaque secteur linguistique du niveau collégial d'entrer en contact dans un cadre pédagogique ciblant des tâches communes avec une collecte de données auprès de tous les participants. La comparaison s'arrête sur ce plan, car le dispositif pédagogique élaboré ici est composé d'activités ponctuelles de développement du vocabulaire et de pratique de l'expression orale et écrite en distanciel synchrone. Les étudiants ont réalisé en commun des productions écrites et orales dans une publication en ligne après avoir effectué des activités brise-glace favorisant le dévoilement de soi. L'ensemble du travail s'est fait en télécollaboration en distanciel dans la plateforme Zoom et l'édition d'une publication numérique commune a été conçue dans Book Creator. Ce dispositif ne s'inscrit pas dans une approche de travail collaboratif au sens où l'entend Springer (2018 : 21) en faisant « vivre des expériences de création collaborative qui alimentent une pensée critique et créative. » Ce dernier convoque George (2001) pour distinguer ce type d'expérience d'un « apprentissage coopératif qui propose des activités collectives fortement structurées et définit des rôles assignés » (p. 14), plus près du paradigme retenu pour le dispositif pédagogique de cette étude. Cela explique peut-être au moins en partie l'aspect peu convaincant

des résultats à traitement quantitatif quant à la pertinence des jumelages interculturels.

Un des problèmes auxquels font face les jeunes QA quand ils arrivent sur le marché du travail est qu'ils habitent une province qu'ils semblent mal connaître. Certains d'entre eux affirment, étonnamment, qu'ils ignoraient que le Québec était majoritairement francophone pendant leur enfance (Gagné et Popica, 2017 : 121). Le système d'éducation ségrégué fait en sorte que les familles se retrouvent souvent autour de leurs écoles dans des secteurs précis comme l'ouest de l'île de Montréal pour la communauté de langue anglaise, par exemple. Cette étude avait comme objectif de leur permettre de rencontrer de jeunes QF qui n'ont pas plus la chance d'interagir fréquemment avec eux.

En ce sens, la question de recherche principale de ce projet était la suivante : **Quels sont les effets d'un jumelage interculturel sur la motivation des élèves du collégial pour l'apprentissage de la langue seconde et sur leurs attitudes envers l'autre communauté (L2), l'anxiété en classe de langue, les attitudes à l'égard des langues secondes parlées au Québec (ALS et FLS), la dimension intégrative, l'instrumentalité — promotion (motivation extrinsèque) et la perception de sa compétence linguistique en L2?**

Des questions subordonnées portaient sur les éléments suivants : Quelles sont les différences d'effet entre les participants ayant peu d'amis dans l'autre groupe linguistique et ceux en ayant plusieurs? Quels sont les facteurs qui caractérisent les élèves qui n'augmentent pas leur motivation ou qui n'améliorent pas leurs attitudes envers la communauté L2 à travers les jumelages par rapport à ceux qui montrent la plus grande augmentation de leur motivation et de leurs attitudes positives envers la communauté L2?

L'objectif principal était donc de mesurer l'effet d'un jumelage entre élèves de langue anglaise et de langue française sur la motivation pour l'apprentissage de la L2 et sur leurs attitudes envers la communauté L2, entre autres.

Sur le strict plan de l'analyse des données à traitement quantitatif, les résultats de cette étude ne permettent pas de répondre que le jumelage interculturel a eu un effet sur les participants à aucune des variables mesurées dans les groupes expérimentaux. Ces résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la population en raison d'une taille d'échantillon trop petite et de l'absence du caractère probabiliste dans sa composition (les étudiants n'ont pas été sélectionnés au hasard). De plus, la collecte de données a connu des défaillances qui ont fait en sorte, par exemple, que les données tirées du niveau 2 à Vanier ont été amalgamées à celles du niveau 1 pour des raisons de puissance statistique, brouillant ainsi le portrait que les auteurs tentaient de brosser.

Cependant, les données à traitement qualitatif laissent voir que l'expérimentation a donné lieu à l'agréable découverte non seulement d'une autre façon d'apprendre la L2, mais surtout d'une autre communauté linguistique dont on avait entendu parler sans lui avoir vraiment adressé la parole dans un rapport intimiste et non intimidant.

Les deux groupes linguistiques n'ont pas le jumelage avec les mêmes attentes ou les mêmes appréhensions. Les étudiants de Vanier sont souvent sur la défensive en raison des relations de pouvoirs inégales qu'ils ont vécues ou dont ils ont entendu parler alors que ceux et celles de St-Hyacinthe n'ont pas eu à vivre, à travailler ou à négocier des achats ou des services dans leur langue seconde. Les jeunes de Vanier se disent gênés par cette expérience, ce qui ne surprend pas compte tenu de la peur d'être jugés qu'ils affichent.

À la fin de l'expérience, les deux groupes affirment avoir été surpris par le caractère agréable des rencontres au fil des semaines, d'avoir été capables de parler la L2 et d'avoir le sentiment de s'être améliorés. À Vanier, en particulier, il est question d'avoir développé des liens proches de l'amitié, à tout le moins ce qui ressemble à la possibilité d'une amitié. Il est aussi question dans les deux collèges du fait qu'ils ne sont pas si différents après tout, qu'ils partagent plusieurs points communs (voir la page couverture de ce rapport). L'expression de ce que Guilbert et ses collègues (2020 : 91) nomment la « prise de conscience du commun » ne surprend pas, car elle apparaît dans ce genre d'activité de rapprochement. Ces auteurs ajoutent qu'elle « semble contribuer à la déconstruction de la différence, d'un certain mal entendu (sic). » Si tel a été le cas dans leur étude où le dévoilement des expériences difficiles avec le majoritaire était central, il est clair que le *mal* ressenti et exprimé par les étudiants de Vanier n'a pas eu l'occasion d'être *entendu* par leurs collègues de St-Hyacinthe, ne permettant probablement pas de *déconstruire la différence*. Cela dit, s'ils étaient campés dans les différences « solidifiantes » au départ, l'expérience de la similarité est une amorce de changement de perspective. Toutefois, la rencontre pourrait pousser plus loin la problématisation de cette réflexion afin de mettre en lumière ces similarités (et ces différences), les mettre à plat et s'entendre sur leur nature, leur rôle dans les échanges sociaux.

Noter les différences est un exercice relativement facile, ce qui n'est pas toujours le cas des similarités – notre esprit ayant été trop souvent habitué à observer les différences (Moghaddam, 2012). Travailler à partir du continuum [*différences* et *similarités*] permet de s'éloigner d'un universalisme dangereux qui revient à dire que l'Autre « est comme nous » – et nous décidons alors en quoi consiste cette ressemblance. Il faut donc interroger et (re-)négocier avec l'Autre similarités et différences, *ad infinitum*. (Dervin, 2017 : 38)

Par exemple, à la suite d'une activité de conversation favorisant le dévoilement personnel, un étudiant de Vanier affirme :

*I was expecting they would be more different than me... I think that we are pretty similar on some points, so we had a lot of answers that we said the same things... It was fun to see that people who are technically not like us, they come from another culture are in fact*

*pretty much similar to us so it was pretty fun to meet people we would not have met if it wasn't for this activity.*

À quelles différences s'attendait-il? Sur quels points sont-ils similaires? Qu'est-ce que ce changement de perspective signifie pour les rencontres avec d'autres membres de cette « autre culture »? Où commencent et où se terminent les interrelations sur le continuum différences et similarités? S'agit-il de différences culturelles ou pas? Que pense son ou sa partenaire des différences appréhendées à son sujet, des similarités perçues, etc.? En d'autres mots, cette conversation pourrait aider à mieux comprendre, entre autres, qu'il est possible de choisir ses « codes de références » qui peuvent être les mêmes que ceux d'un groupe dit *autre*.

En ce qui a trait au travail de rétroaction corrective entre pairs, il semble que les étudiants des deux collèges ont observé des effets sur la qualité de leur production écrite, mais surtout orale. L'impression de s'exprimer avec plus d'aisance et en faisant moins d'erreurs les surprend et semble avoir été davantage ressenti au niveau 100 où les activités étaient synchrones. Il serait intéressant d'étudier cet aspect synchrone/asynchrone sur le sentiment de compétence linguistique, mais surtout les modalités et l'effet de ces rétroactions correctives par les pairs en classe de langue seconde au collégial. D'un autre côté, le fait d'être en mode asynchrone au niveau 101 a permis à plusieurs étudiants de discuter ou de travailler beaucoup plus longtemps – parfois pendant plusieurs heures – au lieu de se limiter à la période de 60 minutes en classe. Ce phénomène les a étonnés et a contribué à tisser ces liens perçus comme une amitié naissante. Certains étudiants de Vanier notent qu'il s'agit de la seule relation de ce type avec un.e jeune de leur âge et c'est sans doute aussi vrai pour les étudiants de St-Hyacinthe, mais ils n'en font pas mention. Il serait pertinent de suivre à plus long terme l'état de ces amitiés naissantes. Durent-elles? Sont-elles partagées avec l'ensemble de son cercle d'amis ou demeurent-elles exclusives? Se limitent-elles à une coprésence ponctuelle (qui va plus loin que des *likes*) dans les réseaux sociaux? Les groupes ethnolinguistiques sont-ils toujours

perçus comme « solides » (*Eux versus Nous*), ou s'établit-il un *Nous* englobant? L'*amie* est-elle toujours la seule? En somme, une exception?

C'est justement ce que Beacco (2018) souligne dans son chapitre sur la gestion de l'altérité, citant une étude de Robert O'Dowd au cours de laquelle ce dernier estime que les étudiants universitaires espagnols et anglais ayant effectué des échanges par courriels pendant un an ont probablement développé les compétences interculturelles. « L'auteur se garde de tirer des conclusions sur les modifications d'attitudes qu'auraient pu susciter ces échanges, faisant noter qu'elles ne sauraient être mises en évidence que sur la longue durée » (Beacco 2018 : 157). Plus loin au sujet du développement des compétences interculturelles en ligne, il ajoute que « ces échanges/réactions doivent être partagés et discutés, d'une manière ou d'une autre pour pouvoir être élaborées de manière à agir sur les attitudes » (p. 158).

## 6. CONCLUSION

La présente étude a visé à identifier les effets que peut avoir un jumelage entre deux classes de langue seconde issues de chacun des secteurs linguistiques du réseau collégial québécois (Cégep de St-Hyacinthe et Cégep Vanier).

L'objectif a été de mesurer l'effet d'un jumelage entre élèves de langue anglaise et de langue française sur la motivation pour l'apprentissage de la L2 et sur leurs attitudes envers la communauté L2, entre autres.

Pour ce faire, des groupes de niveaux 100 et 101 en anglais langue seconde et en français langue seconde ont été amenés à travailler ensemble lors de diverses activités de développement du vocabulaire et d'expression orale et écrite dans le but de publier un livre numérique ensemble. Cette publication contenait non seulement leurs productions, mais aussi les enregistrements de rétroactions correctives à l'intention des collègues de l'autre collège (par exemple, les élèves de Vanier ont donné de la rétroaction en anglais aux élèves de St-Hyacinthe et vice versa).

Le devis de recherche quasi-expérimental mixte, dont l'expérimentation était prévue pour l'hiver 2020, a été modifié et reconduit à l'automne 2020 en raison de la pandémie de Covid-19. Un groupe contrôle et un groupe expérimental enseigné par la même enseignante et les mêmes contenus de cours, à l'exception de l'intervention de jumelage, se retrouve seulement en anglais langue seconde. En français langue seconde, un groupe contrôle enseigné par une autre enseignante et d'autres contenus au niveau 100 et l'absence de groupe contrôle au niveau 101 entraînent une lacune dans la validité des données. Un questionnaire à traitement quantitatif validé empiriquement lors de projets précédents a été utilisé pour mesurer des variables liées à la motivation des élèves du collégial pour l'apprentissage de la langue seconde et leurs attitudes envers l'autre communauté (L2), l'anxiété en classe de langue, les attitudes à l'égard des langues secondes parlées au Québec (ALS et FLS), la dimension

intégrative, l'instrumentalité — promotion (motivation extrinsèque) et la perception de sa compétence linguistique en L2. Des données qualitatives ont aussi été collectées à travers des questions ouvertes dans le questionnaire, des journaux de bord et des travaux scolaires oraux et écrits.

Les résultats révèlent que le jumelage n'a pas eu d'effet eu égard aux variables à traitement quantitatif, mais le discours des élèves témoigne de la découverte d'une relation harmonieuse avec les membres de l'autre communauté linguistique et la possibilité de modifier certaines perceptions à travers ces échanges. Les données quantitatives tirées de l'analyse en composante principale (issues des deux groupes linguistiques) suggèrent que plus les parents et la famille encouragent à parler la L2, plus on a des amis de l'autre groupe linguistique et plus on leur parle dans la L2, moins on a d'anxiété en classe de langue, un résultat qui corrobore les données obtenues pour les apprenants du FLS seulement par Gagné et Popica (2017).

### **Contribution sociale et scientifique de l'étude**

C'est sur ce plan du rapprochement entre les élèves de langue seconde au collégial que se situe la principale contribution de cette étude. Il est démontré qu'il est possible et souhaitable d'amener les élèves à parler et à écrire dans la langue seconde avec des jeunes concitoyens de leur âge non seulement pour l'aspect linguistique, mais aussi pour la découverte de la réalité de l'Autre et le développement de l'empathie. Les résultats quantitatifs rappellent que le rôle de la famille est crucial, mais éclairent aussi la zone où le milieu scolaire peut jouer son rôle : mettre en scène la possibilité d'un dialogue fécond entre jeunes québécois des deux secteurs linguistiques officiels. Il apparaît cependant que le dispositif pédagogique à mettre en place devrait favoriser davantage le partage des imaginaires que chacun entretient envers l'Autre de façon à aplanir certaines aspérités dans les relations intergroupes, apprendre à mieux se connaître en profondeur.

### **Éléments de prospective**

La suite à donner à ce type de projet consisterait à reconduire une telle étude avec des groupes contrôles à chaque niveau dans les deux collèges avec des contenus semblables et des membres du corps enseignant distincts de l'équipe de recherche. Il serait aussi intéressant d'étudier les perceptions des enseignantes et enseignants qui font de tels jumelages, mais devant le peu d'engagement dans cette voie, il conviendrait d'abord de leur demander pourquoi ils ne sont pas davantage intéressés à mettre sur pied de telles activités pédagogiques (à jouer le rôle de médiateur interculturel) ainsi que ce qu'il faudrait faire pour répondre à leurs appréhensions. Il semble que cette pédagogie soit propice au rapprochement intergroupe, mais il faudrait aussi mesurer ses effets sur l'apprentissage de la langue comme telle. C'est d'ailleurs un objectif de recherche dans un projet en cours qui jumelle des élèves en français langue seconde de Vanier avec des personnes âgées francophones (Gagné et collab., à paraître). Le développement de l'expression orale y sera évalué au moyen, entre autres, de la mesure du débit (le nombre de syllabes par seconde) avant et après les activités de conversation avec des locuteurs francophones.

## BIBLIOGRAPHIE

- A.-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Economica.
- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Baron, A. et Do, T. B. T. (2019). Impacts de la correction par les pairs sur la compétence interculturelle : exemple d'un jumelage entre le Canada et le Vietnam. *Actes du 3<sup>e</sup> Congrès européen des professeurs de français*, 1–11.
- Bauman, Z. (2010). *Culture in modern liquid times*. Polity.
- Beacco, J. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Beacco, J. (2018). *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Didier.
- Bernaus, M. et Gardner, R. C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387. <http://ez-proxy.cdc.qc.ca/docview/197296855?accountid=50242>
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Fayard.
- Bourhis, R. Y., Carignan, N. et Sioufi, R. (2013). Sécurité identitaire et attitudes à l'égard de l'autre chez de futurs enseignants. Les effets d'une formation interculturelle. In M. Mc Andrew et M. Potvin (Dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (pp. 117–134). Presses de l'Université du Québec.
- Cabot, I. (2016). *Motivation scolaire* (No 17, pp. 1–23). Centre de documentation collégiale. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/34670>
- Carignan, N., Deraïche, M. et Guillot, M.-C. (Dir.). (2015). *Jumelages interculturels: communication, inclusion et intégration*. Presses de l'Université du Québec.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Didier.
- CEFRIQ. (2017). *Visionnement connecté par les jeunes au Québec* (No Décembre 2017). <https://cefrio.qc.ca/media/1347/visionnement-connecte-jeunes-au-quebec.pdf>
- Clément, R., Dörnyei, Z. et Noels, K. A. (1994). Motivation, Self-Confidence and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*, 44, 417–448.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe/Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cecl: Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. [www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr)
- Côté, B., Lamarre, P. et Razakamanana, A. N. (2016). Option-études Châteauguay. *Minorités Linguistiques et Société*, 7, 170–194.

- <https://doi.org/10.7202/1036421ar>
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum.
- Dervin, F. (2017). *Compétences interculturelles*. Éditions des archives contemporaines.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. et Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation : a Hungarian perspective*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., Muir, C. et Ibrahim, Z. (2014). Directed Motivational Currents. Energising language learning by creating intense motivational pathways. In D. Lasagabaster, A. Doiz et J. M. Sierra (Dir.), *Motivation and Foreign Language Learning. From theory to practice*. John Benjamins Publishing Company.
- Dörnyei, Zoltán. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán. (2009). The L2 Motivational Self System. In *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). <https://doi.org/9786611973452>
- Dörnyei, Zoltan, Csizér, K. et Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation : a Hungarian perspective*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán, Henry, A. et Muir, C. (2016). *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. Routledge.
- Dörnyei, Zoltán et Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited* (2<sup>e</sup> éd.). Routledge.
- Doucercin, M. M. (2017). L2 Experience Mediates the Relation between Mainstream Acculturation Orientation and Self-Assessed L2 Competence among Migrants. *Applied Linguistics*, 1–25. <https://doi.org/10.1093/applin/amx036>
- Gagné, P. (2020, 10 juin). Sommes-nous qui nous croyons être? *Le Devoir*, A7. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/580425/sommes-nous-qui-nous-croyons-etre>
- Gagné, P., Gagné, J. et Dumont, L. (à paraître). *Jasons avec des francophones. Jumelage interculturel et intergénérationnel dans l'apprentissage du français langue seconde au collégial*. Vanier College Press.
- Gagné, P. et Popica, M. (2017). *Perceptions et motivation à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec*. Vanier Press. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34764/784777-gagne-popica-perceptions-motivation-cegepiens-fls-vanier-john-abbott-PAREA-2017.pdf>
- Gardner, R. C. (1985). *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. University of Western Ontario.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: the Socio-*

- Educational Model*. Peter Lang.
- Gardner, Robert C. et Lambert, W. E. (1959). *Motivational Variables in Second-Language Acquisition*. (Vol. 13, No 4, pp. 266–272).
- Gardner, Robert C et Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. (p. 316). Newbury House Publishers. <http://ez-proxy.cdc.qc.ca/docview/64128428?accountid=50242>
- Gérin-Lajoie, D. (2016). Les jeunes dans les écoles de langue anglaise de la région de Montréal et leur rapport à l'identité. *Minorités Linguistiques et Société*, 7, 48–69. <https://doi.org/10.7202/1036416ar>
- Gérin-Lajoie, D. (2019). *Le rapport à l'identité des jeunes des écoles de langue anglaise au Québec*. PUL.
- Graesser, A. C. (2020). Emotions are the experiential glue of learning environments in the 21<sup>st</sup> century. *Learning and Instruction*, 70 (Mai 2019). <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.05.009>
- Guilbert, L., Arsenault, S. et Fortin, M.-É. (2020). Qui dit mal entendre ? La médiation du sens en groupe interculturel. *Alterstice*, 9(1), 83–94.
- Hauck, M. et Müge Satar, H. (2018). Learning and Teaching Languages in Technology-Mediated Contexts. In R. Kern et C. Develotte (Dir.), *Screens and Scenes. Multimodal Communication in Online Intercultural Encounters*. Routledge.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. et Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Hubbard, P. et Levy, M. (2006). *Teacher Education in CALL* (Language L). John Benjamins.
- Jean, G. et Simard, D. (2011). Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring? *Foreign Language Annals*, 44(3), 467–494. <http://ez-proxy.cdc.qc.ca/docview/964176910?accountid=50242>
- Jedwab, J. (1996). *English in Montréal: A Layman's Look at the Current Situation*. Les Éditions Images.
- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Lussier, D. (2015). *Les compétences culturelles, interculturelles et transculturelles*. Association canadienne d'éducation de langue française. [http://www.acelf.ca/media/webinaires/Webinaire\\_Culturelles-12mai15.pdf](http://www.acelf.ca/media/webinaires/Webinaire_Culturelles-12mai15.pdf)
- Magnan, M.-O. (2012). Anglophone versus francophone? Logiques identitaires chez la jeunesse scolarisée au Québec. *International Journal of Canadian Studies*, 45–46, 17–33. <https://doi.org/10.7202/1009892ar>
- Mayer, R. E. (2020). Searching for the role of emotions in e-learning. *Learning and Instruction*, 70 (Juin 2019), 101213. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.05.010>
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation: Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Les presses de l'Université de Montréal.

- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel*. Didier.
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a Second Language : Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style. *Language Learning*, 51(1), 107–144.
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2<sup>e</sup> éd.). Multilingual Matters.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, Investment and Language Learning. *Tesol Quarterly*, 29(1), 9–31.
- Nussbaum, M. (2020). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle?* Flammarion.
- Pettigrew, T. F. et Tropp, L. R. (2011). *When groups meet. The dynamics of intergroup contact*. Psychology Press.
- Popica, M. (2019). *L'apprentissage du français langue seconde par l'engagement communautaire en milieu francophone : une approche interculturelle transformatrice*. Éditeur John Abbott College.  
<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37601/popica-apprentissage-francais-langue-seconde-engagement-communautaire-milieu-francophone-john-abbott-college-2019.pdf>
- Popica, M. (2020). *Apprentissage collaboratif interculturel en classe de français langue seconde*. Éditeur John Abbott College.  
<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37929/popica-apprentissage-collaboratif-interculturel-FLS-JAC-2020.pdf>
- QCGN. (2020a). *Vindicated by Court of Appeal Victory, QCGN Recommends Quebec Government Renounce Upheaval of English School Boards*. Communiqué de Presse. <https://qcgnc.ca/vindicated-by-court-of-appeal-victory-qcgnc-recommends-quebec-government-renounce-upheaval-of-english-school-boards/>
- QCGN. (2020b, 11 novembre). QCGN Statement Regarding the French Language. *Press Release*. <https://qcgnc.ca/wp-content/uploads/2020/11/Statement-on-the-French-language.2020.11.11.17.pdf>
- Rosenfield, S., Dedic, H., Dickie, L., Rosenfield, E., Aulls, M. W., Koestner, R., Krishtalka, A., Milkman, K. et Abrami, P. (2005). *Étude des facteurs aptes à influencer la réussite et la rétention dans les programmes de sciences aux cégeps anglophones*. <http://sun4.vaniercollege.qc.ca/fqrsc/>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zjac (Dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., pp. 123–147). ERPI.
- Schunk, D. H., Meece, J. L. et Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (4<sup>e</sup> éd.). Pearson.
- Sioufi, R. (2016). *Migration interprovinciale dans la zone bilingue du Canada* [UQAM]. <http://www.archipel.uqam.ca/id/eprint/9118>

- Springer, C. (2018). Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique. *Revue Internationale de Pédagogie de l'enseignement Supérieur*, 34(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1336>
- Vallerand, R. J. et Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval Études vivantes.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. ERPI.
- Weaver, G. (1986). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. In *Cross-cultural Orientations: New Conceptualizations and Applications*. University Press of America.
- Wesely, P. M. (2010). Language Learning Motivation in Early Adolescents: Using Mixed Methods Research to Explore Contradiction. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(4), 295–312. <https://doi.org/10.1177/1558689810375816>
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. et Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Centre européen pour les langues vivantes.

## ANNEXE A : FORMULAIRES DE CONSENTEMENT ET QUESTIONNAIRES D'ENQUÊTE

(En français pour ALS)

### FRENCH IN MY LIFE

#### CONSENT FORM

Recruitment of participants from Vanier College has been approved by the Vanier Research Ethics Board.

#### Research Team

Contact :

Philippe Gagné, M.A.

Vanier College

French as a Second Language

514 744-7500, ext. 7515 [gagnep@vaniercollege.qc.ca](mailto:gagnep@vaniercollege.qc.ca)

Availability : Monday through Friday, 9 to 5.

Caroline Deveau, M.A.

Cégep de Saint-Hyacinthe

Anglais langue seconde

450 773-6800, ext. 2722 [cdeveau@cegepsth.qc.ca](mailto:cdeveau@cegepsth.qc.ca)

Availability : Monday through Friday, 9 to 5.

#### Granting organizations

Entente Canada-Québec

#### Description of the study

A research team enquires about the interest for and place of French in your life. All data in this study will be strictly confidential. This data and your decision to participate in this effort (or not) will have no influence on your grade in this course or any other course. You will answer multiple choice questions about your experience as a speaker and learner of French as a second language at school and in your life. The online questionnaire will be administered in class and will take about 20 minutes. The collected data will be confidential. Each participant will be identified with a code only known by the Pedagogical, Support and Innovation Office at Vanier. The research team and the teacher will not know who participated and who did not participate. The data will be held in the principal investigator's office in a password-protected computer and will be destroyed in December 2021. The data will be stored in a manner that ensures confidentiality.

#### Potential risks

There is no known risk associated with your participation in this research.

#### Potential benefits

You will not benefit directly from participating in this research but future teachers and students may benefit from improved teaching methods from the results of this research.

#### Confidentiality

Confidentiality will be respected. No information concerning your identity will be disclosed or published without your specific consent.

#### Participation

Participation in research must be voluntary. If you choose not to participate, you will continue to have access to quality education. If you choose to participate and eventually change your mind, you will be able to have your data removed from the study by contacting Angela Vavassis by MIO or at [vavassia@vanier.college](mailto:vavassia@vanier.college).

#### Consent

I certify that I have read the above information, understand the risks, benefits, responsibilities and conditions of participation described in this document and freely consent to participate in the French in My Life project.

If you change your mind and don't want to complete this survey, close your browser without clicking 'submit' at the end. Click 'submit' at the end to have your data included in our research.

Suivant

Page 1 sur 3

# FRENCH IN MY LIFE

\* Obligatoire

## PART I

In order for this survey to yield meaningful results, it is important that your answers be as accurate and honest as possible. You are under no obligation to answer all questions.

### GENERAL INFORMATION

In which program are you enrolled?

Votre réponse \_\_\_\_\_

Pseudonym (4 numbers + a word, for example 0627poutine -- my birthday + my favorite dish) \*

Votre réponse \_\_\_\_\_

What is your gender?

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

How old are you?

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

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

Votre réponse \_\_\_\_\_

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

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

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

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

In elementary school, what type of French did you study? (Choose more than one answer if needed) \*

- Accueil
- French as second language core French
- French as a second language immersion
- Mother tongue French/first language in French school
- Homeschooling
- I studied French in my Aboriginal community in Canada.
- I studied French in a Canadian province other than Quebec.
- Autre : \_\_\_\_\_

In high school, what type of French did you study? (Choose more than one answer if needed) \*

- Accueil
- Francisation (adult education)
- French as second language core French
- French as a second language enriched/immersion French

- Mother tongue French/first language in ENGLISH school
- Mother tongue French/first language in FRENCH school
- Homeschooling
- I studied French in my Aboriginal community in Canada.
- I studied French in a Canadian province other than Quebec.
- I am an international student who never studied in Quebec before college.
- I never studied French before college.
- Autre : \_\_\_\_\_

Précédent

Suivant

Page 2 sur 3

## FRENCH IN MY LIFE

### PART II

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

#### SAMPLE

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

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

Thank you very much!

1. I really enjoy learning French.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

2. I have to study French, because, if I don't do it, my parents will be disappointed with me.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

8. Being successful in French is important to me so that I can please my parents/relatives.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

15. I like the atmosphere of my French class.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

22. My parents encourage me to practise my French as much as possible.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

25. I feel that I am good in French.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

1 2 3 4 5 6

Disagree       Agree

28. My parents encourage me to take every opportunity to use my French (e.g. speaking and reading).

1 2 3 4 5 6

Disagree       Agree

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

1 2 3 4 5 6

Disagree       Agree

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

1 2 3 4 5 6

Disagree       Agree

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

1 2 3 4 5 6

Disagree       Agree

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

1 2 3 4 5 6

Disagree       Agree

33. I find learning French really interesting.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

40. Learning French should not be mandatory.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

47. My parents encourage me to study French.

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

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

	1	2	3	4	5	6	
Disagree	<input type="radio"/>	Agree					

Précédent

Envoyer

Page 3 sur 3

## ANNEXE B : QUESTIONNAIRES D'ENQUÊTE PAR CATÉGORIE

Le moi L2 idéal (Dörnyei) <b>se01</b>	The Ideal L2 Self (Dörnyei) <b>se01</b>
5a. Je peux m'imaginer converser en anglais avec des anglophones.	5a. I can imagine myself having a discussion in French with French speaking people.
43b. Je peux m'imaginer écrire des courriels/lettres en anglais avec aisance.	43b. I can imagine myself writing French e-mails/letters fluently.
45c. Je peux m'imaginer parler anglais avec des amis ou des collègues d'autres pays.	45c. I can imagine myself speaking French with international friends or colleagues.
51d. Je peux m'imaginer vivre à l'étranger et utiliser l'anglais efficacement pour communiquer avec les gens de l'endroit.	51d. I can imagine myself living abroad and using French effectively for communicating with the locals.
35e. Lorsque je pense à ma future carrière, je m'imagine en train d'utiliser l'anglais.	35e. Whenever I think of my future career, I imagine myself using French.

Le moi L2 conseillé (Dörnyei) <b>se02</b>	The Ought-to L2 Self (Dörnyei) <b>se02</b>
4a. J'étudie l'anglais parce que mes bons amis pensent que c'est important.	4a. I study French because close friends of mine think it is important.
23b. Ne pas apprendre l'anglais aura un impact négatif sur ma vie.	23b. It will have a negative impact on my life if I don't learn French.
41c. Étudier l'anglais est important pour moi parce qu'une personne instruite est censée pouvoir parler anglais.	41c. Studying French is important to me because an educated person is supposed to be able to speak French.
42d. Si je ne réussis pas à apprendre l'anglais, certaines personnes seront déçues de moi.	42d. If I fail to learn French I'll be letting other people down.
30e. Je pense qu'apprendre l'anglais est important parce que les gens que je respecte pensent que je devrais le faire.	30e. I consider learning French important because the people I respect think that I should do it.

Attitudes à l'égard de l'apprentissage de l'anglais (Dörnyei; Gardner) <b>se03</b>	Attitudes Towards Learning French (Dörnyei; Gardner) <b>se03</b>
9a. Si l'anglais n'était pas obligatoire, je n'aurais jamais choisi de l'apprendre. INV.	9a. If French were not mandatory, I would never have chosen to learn it. INV.
1b. Je prends vraiment plaisir à apprendre l'anglais.	1b. I really enjoy learning French.
6c. L'anglais est une partie importante du programme scolaire.	6c. French is an important part of the school programme.
15d. J'aime l'ambiance de mon cours d'anglais.	15d. I like the atmosphere of my French class.
26e. J'ai résisté à l'apprentissage de l'anglais parce que c'est obligatoire. INV.	26e. I've resisted learning French because it's mandatory. INV.
33f. Je trouve qu'apprendre l'anglais est vraiment intéressant.	33f. I find learning French really interesting.
48g. L'anglais est une langue trop difficile pour que j'investisse mon temps et mon énergie à la maîtriser. INV.	48g. French is too difficult a language for me to invest my time and my energy to master. INV.
40h. L'apprentissage de l'anglais ne devrait pas être obligatoire. INV.	40h. Learning French should not be mandatory. INV.
34i. J'ai l'intention d'apprendre l'anglais le mieux possible.	34i. I plan to learn as much French as possible.

Anxiété en classe d'anglais (Clément, R., Smythe, P.C. et Gardner, R.) <b>se04</b>	French Class Anxiety (Clément, R., Smythe, P.C. et Gardner, R.) <b>se04</b>
10a. Au cours d'anglais, ça me gêne de lever la main pour répondre.	10a. It embarrasses me to volunteer answers in our French class.
18b. Je ne me sens jamais tout à fait sûr de moi lorsque je parle durant le cours d'anglais.	18b. I never feel quite sure of myself when I am speaking in our French class.
32c. J'ai toujours l'impression que les autres étudiants parlent mieux l'anglais que moi.	32c. I always feel that the other students speak French better than I do.
38d. Je deviens nerveux et confus lorsque je parle au cours d'anglais.	38d. I get nervous and confused when I am speaking in my French class.
46e. J'ai peur que les autres étudiants se moquent de moi lorsque je parle anglais.	46e. I am afraid the other students will laugh at me when I speak French.

Attitudes envers la communauté L2 (anglaise) (Gardner; Dörnyei; Amireault) <b>se05</b>	Attitudes Toward L2 Community (French) (Gardner; Dörnyei; Amireault) <b>se05</b>
36a. J'aimerais connaître plus de Québécois anglophones.	36a. I would like to know more French-speaking Quebecers.
55b. Les Québécois anglophones sont sociables, chaleureux et créatifs.	55b. French-speaking Quebecers are a very sociable, warm-hearted and creative people.
56c. Plus je connais les Québécois anglophones, plus je voudrais parler leur langue couramment.	56c. The more I get to know French-speaking Quebecers, the more I want to be fluent in their language.
50d. J'aimerais en savoir davantage sur les gens des pays anglophones.	50d. I would like to know more about people from French-speaking countries.
27e. Les Québécois francophones devraient faire plus d'effort pour apprendre l'anglais.	27e. English-speaking Quebecers should make a greater effort to learn the French language.

Attitudes à l'égard de l'anglais parlé au Québec (Gagné et Popica) <b>se06</b>	Attitudes towards French spoken in Quebec (Gagné et Popica) <b>se06</b>
3a. J'ai un rôle à jouer dans la préservation de l'anglais au Québec.	3a. I have a role to play in the preservation of French in Quebec.
19b. Je déteste entendre l'accent des Québécois anglophones quand ils parlent en anglais. INV.	19b. I hate hearing the French accent spoken in Quebec. INV.
29c. L'apprentissage de l'anglais parlé au Québec me rend fier.	29c. Learning Quebec French (e.g., the French language used by Quebecers) makes me proud.
44d. Si l'anglais parlé au Québec disparaissait, ce ne serait pas une grande perte. INV.	44d. If the French spoken in Quebec were to disappear, it would not be a great loss. INV.
57e. L'anglais parlé au Québec devrait être mieux préservé.	57e. The French spoken in Québec should be more preserved.

La dimension intégrative (Gardner; Davidson) <b>se07</b>	Integrativeness (Gardner; Davidson) <b>se07</b>
13a. Il est important pour moi d'apprendre l'anglais, car cela me permettra d'être plus à l'aise avec des anglophones.	13a. It is important for me to learn French because it will allow me to feel more at ease with French-speaking people.

37b. Il est important pour moi d'apprendre l'anglais, car cela me permettra d'avoir des amis anglophones.	37b. It is important for me to learn French because it will allow me to make French-speaking friends.
53c. C'est important d'apprendre l'anglais parce qu'on vit au Canada.	53c. It is important to learn French because we live in Quebec.
54d. L'anglais est important pour mieux connaître la culture des anglophones.	54d. French is important in order to learn more about the culture of its speakers.
52e. J'aimerais devenir comme les gens qui parlent anglais.	52e. I would like to become similar to the people who speak French.

Instrumentalité – Promotion (Gardner; Taguchi et collab.) <b>se08</b>	Instrumentality – Promotion (Gardner; Taguchi et collab.) <b>se08</b>
7a. Étudier l'anglais est important pour moi parce qu'un jour je pense que cela m'aidera à décrocher un bon emploi.	7a. Studying French is important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.
24b. La connaissance de l'anglais sera nécessaire à ce que je veux accomplir dans la vie.	24b. The things I want to do in the future require me to use French.
31c. Étudier l'anglais est important pour moi parce qu'avec l'anglais je peux travailler partout dans le monde.	31c. Studying French is important to me because with French I can work everywhere in French-speaking countries.
39d. Étudier l'anglais est important pour moi parce que cela fera de moi une personne plus instruite.	39d. Studying French is important for me because it will make me a more knowledgeable person.
49e. Étudier l'anglais est important pour moi parce que j'en aurai besoin pour mes études.	49e. Studying French is important to me because I think I'll need it for further studies.

Perceptions de sa compétence linguistique (Gagné et Popica; Dörnyei; Jean et Simard) <b>se09</b>	Perceptions of Linguistic Competence (Gagné et Popica; Dörnyei; Jean et Simard) <b>se09</b>
25a. Je sens que je suis bon en anglais.	25a. I feel that I am good in French. (Gagné et Popica, 2017)
21b. Je me sens capable d'aider un touriste anglophone à trouver son chemin dans la ville.	21b. I feel that I am able to help a Francophone tourist find his/her way around the city. (Gagné et Popica, 2017)
17c. Je me sens capable de négocier en anglais l'achat d'un produit.	17c. I feel that I am able to negotiate the purchasing of a product in French. (Gagné et Popica, 2017)

16d. Je ne suis pas capable de comprendre un film en anglais. INV.	16d. I am not able to understand a film in French. INV. (Gagné et Popica, 2017)
14e. Je sens que je peux utiliser mes connaissances en anglais dans des situations réelles.	14e. I feel that I am able to apply my French proficiency in real-life situations. (Dörnyei, 2001 : 140)
12f. Je pense que je peux faire une présentation en anglais liée à mon expertise professionnelle à des collègues/clients.	12f. I feel that I am able to do a presentation in French related to my professional expertise to colleagues/clients. (Gagné et Popica, 2017)
11g. Je pense que je peux communiquer en anglais avec mes collègues/clients dans mon domaine professionnel.	11g. I feel that I am able to communicate in French with my colleagues/clients in my professional field. (Gagné et Popica, 2017)
20h. Je me sens capable de parler avec précision en anglais (par exemple, sans erreurs grammaticales).	20h. I feel that I am able to speak French accurately (e.g., without grammatical errors). (Adapté de Jean et Simard, 2011 : 485)

L'encouragement des parents et l'influence de la famille (Gardner, Taguchi et collab.) <b>se10</b>	Parental Encouragement/Family Influence (Gardner, Taguchi et collab.) <b>se10</b>
2a. Il faut que j'étudie l'anglais, sinon mes parents seront déçus de moi.	2a. I have to study French, because, if I don't do it, my parents will be disappointed with me.
28b. Mes parents m'encouragent à profiter de toutes les occasions de pratiquer mon anglais (ex. parler et lire).	28b. My parents encourage me to take every opportunity to use my French (e.g. speaking and reading).
22c. Mes parents m'encouragent à pratiquer mon anglais autant que possible.	22c. My parents encourage me to practise my French as much as possible.
8d. Réussir en anglais est important pour moi afin de plaire à ma famille.	8d. Being successful in French is important to me so that I can please my parents/relatives.
47e. Mes parents m'encouragent à étudier l'anglais.	47e. My parents encourage me to study French.