

« My teacher contributes to my hatred of French »
Une étude sur la démotivation ressentie par les apprenants de sexe masculin inscrits au
programme de français de base

by

Dylan Trerice
B.A., University of Victoria, 2013

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment
of the Requirements for the Degree of

MASTER OF ARTS

in the Department of French

© Dylan Trerice, 2015
University of Victoria

All rights reserved. This thesis may not be reproduced in whole or in part, by photocopy
or other means, without the permission of the author.

Comité de mémoire

« My teacher contributes to my hatred of French »

Une étude sur la démotivation ressentie par les apprenants de sexe masculin inscrits au
programme de français de base

par

Dylan Trerice
B.A., University of Victoria, 2013

Comité de mémoire

Dr. Catherine Caws, (Department of French)
Directrice de mémoire

Dr. Catherine Léger, (Department of French)
Seconde lectrice

Résumé

Comité de mémoire

Dr. Catherine Caws, Department of French
Directrice de mémoire

Dr. Catherine Léger, Department of French
Seconde lectrice

While much of the literature in the field of second language (L2) motivational variance has focused on macro-level or societal variables to account for males' disinterest to learn French, very few studies consider micro-level factors, that is, those within the language learning classroom. To fill this gap in the literature, this exploratory and descriptive study examines, from both the perspective of male Core French learners and Core French teachers, possible pedagogical elements that boys perceive as contributing factors to their demotivation to learn French. A mixed method design was employed and data were collected from a sample of 75 male Core French students and six Core French teachers on southern Vancouver Island. The quantitative data were collected through the use of modified questionnaires, while the qualitative data were gathered using focus group interviews. There are three major findings in the current study. First, male Core French learners reported being disinterested in the topics of study used in the Core French classroom and demotivated by the Core French textbook. Second, male Core French learners criticized the overdependence of written modality exercises implemented in the language classroom, suggesting that the repetitive nature of the written exercises discourages them to learn French. Third, male Core French learners were shown to strongly disfavour the teacher-centered approach most often described by learners. They reported that a more student-centered approach, which incorporated games and a significant increase in speaking and interactive activities, might encourage them to be more motivated to learn French. Based on these findings, implications and future research directions are discussed.

Table des matières

Comité de mémoire.....	ii
Résumé.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures.....	vii
Remerciements.....	viii
Dédicaces.....	ix
Chapitre 1 : L'INTRODUCTION.....	1
Chapitre 2 : LA PROBLÉMATIQUE.....	5
2.1 Les définitions et concepts de base.....	5
2.1.1 Les différences individuelles.....	5
2.1.2 Le sexe et le genre.....	7
2.1.3 La motivation.....	9
2.2 La motivation L2 et les orientations pour apprendre une L2.....	11
2.3 Le déséquilibre croissant de l'apprentissage des L2.....	14
2.3.1 Les stéréotypes sexospécifiques.....	15
2.3.2 Les perceptions sociétales.....	16
2.3.3 L'orientation motivationnelle.....	18
2.3.4 Les facteurs en cours de L2.....	19
2.4 Les différences entre les sexes et l'apprentissage des langues.....	20
2.4.1 Le sexe des apprenants en L2 : le cas du programme de FLS.....	21
2.4.2 La démotivation des apprenants de sexe masculin à l'égard de l'apprentissage du français.....	22
2.5 Les objectifs et les questions de recherche de la présente étude.....	25
Chapitre 3 : LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	28
3.1. Le contexte de la présente étude.....	28
3.2. Les participants.....	30
3.2.1 Les enseignants du programme de français de base.....	31
3.2.2 Les apprenants du programme de français de base.....	35
3.3. Les instruments de collecte des données.....	38
3.3.1 Le questionnaire destiné aux apprenants du programme de français de base.....	39
3.3.2 Le questionnaire destiné aux enseignants du programme de français de base.....	40
3.3.3 Le groupe de discussion pour les apprenants du français de base.....	41
3.3.4 Le groupe de discussion pour les enseignants du français de base.....	42
3.4 Procédures.....	42
3.4.1 Le recrutement des participants.....	42
3.4.2 L'étude pilote.....	43
3.4.3 L'étude principale.....	44
3.4.4 Les étapes de soumission des questionnaires.....	45
3.4.5 Les étapes de procédure pour les groupes de discussion.....	47
3.5 La catégorisation des données.....	48
3.5.1 Le codage et l'analyse des données quantitatives.....	48
3.5.2 Le codage et l'analyse des données qualitatives.....	49

Chapitre 4 : LES RÉSULTATS ET LA DISCUSSION	51
4.1 La première question de recherche	52
4.1.1 Les résultats des tests de fréquences.....	52
4.1.2 L'analyse des questions ouvertes.....	55
4.1.3 Discussion	58
4.2 La deuxième question de recherche.....	64
4.2.1 L'intérêt pour les LE.....	65
4.2.2 L'anxiété vécue en cours de français de base	69
4.2.3 Les attitudes générales des apprenants envers l'apprentissage du français	70
4.2.4 La volonté des apprenants en cours de français de base d'apprendre le français	73
4.2.5 L'encouragement parental pour l'apprentissage du français	76
4.2.6 Les orientations des apprenants en cours de français de base quant à l'apprentissage du français.....	79
4.2.7 Discussion	82
4.3 La troisième question de recherche.....	86
4.3.1 L'intérêt des apprenants vis-à-vis des matériaux pédagogiques utilisés en cours de français de base	87
4.3.2 Les préférences pédagogiques des apprenants en cours de français de base... ..	90
4.3.3 L'analyse des données récupérées au moyen des questions ouvertes.....	91
4.3.4 Discussion	92
4.4 La quatrième question de recherche	98
4.4.1 Les améliorations spécifiques aux activités du français de base	98
4.4.2 Les améliorations spécifiques au style pédagogique des enseignants du programme de français de base	101
4.4.3 Les améliorations spécifiques au cours de français de base	104
4.4.4 Discussion	104
Chapitre 5 : LES RETOMBÉES DE L'ÉTUDE, LES LIMITES ET LA CONCLUSION	108
5.1 Les répercussions empiriques	108
5.2 Les retombées pédagogiques	109
5.3 Les limites de l'étude	112
5.3.1 L'ampleur de l'étude.....	112
5.3.2 Les instruments de collecte de données.....	113
5.4 Les orientations pour les recherches futures.....	114
5.5 Conclusion	115
Références.....	118
Annexe A French Second Language Student Questionnaire.....	127
Annexe B French Second Language Teacher Questionnaire	131
Annexe C Focus Group Script for French Second Language Students	136
Annexe D Focus Group Script for French Second Language Teachers	137
Annexe E Ethics Board Certificate of Approval.....	138
Annexe F School Principal Consent Form.....	139
Annexe G French Second Language Teacher Consent Form.....	141
Annexe H Parent / Guardian and Child Consent Form.....	143

Liste des tableaux

Tableau 1	<i>Les caractéristiques des écoles retenues pour l'étude</i>	29
Tableau 2	<i>Les caractéristiques des enseignants du programme de français de base</i>	32
Tableau 3	<i>La formation des enseignants du programme de français de base</i>	33
Tableau 4	<i>Les caractéristiques des apprenants du programme de français de base</i>	36
Tableau 5	<i>Les cinq phases de la collecte des données</i>	45
Tableau 6	<i>Les constats de la présente étude et les recommandations pédagogiques</i>	110

Liste des figures

Figure 1 <i>Le pourcentage d'enseignants qui se considèrent spécialistes en enseignement du français de base, soit par leur formation, soit par leur expérience</i>	35
Figure 2 <i>Les réponses des apprenants en cours de français de base vis-à-vis de la poursuite de l'apprentissage du français après la période de scolarisation obligatoire</i> .	37
Figure 3 <i>Les perceptions des enseignants dans les écoles du sud de l'île de Vancouver à l'égard du niveau d'intérêt qu'ont les apprenants par rapport aux matériaux pédagogiques mis en œuvre en cours de français de base</i>	53
Figure 4 <i>Les perceptions qu'ont les enseignants du programme de français de base dans les écoles du sud de l'île de Vancouver à l'égard des préférences didactiques des apprenants</i>	54
Figure 5 <i>Le pourcentage des apprenants en cours de français de base qui s'intéressent aux LE</i>	66
Figure 6 <i>Le pourcentage des participants qui aimeraient apprendre à parler couramment une autre langue étrangère</i>	67
Figure 7 <i>Le pourcentage des participants qui apprendraient une langue du monde à l'école même si ce n'était pas obligatoire</i>	68
Figure 8 <i>Le pourcentage des participants qui éprouvent de l'anxiété en cours de français de base</i>	69
Figure 9 <i>Les attitudes générales des apprenants en cours de français de base envers leurs études langagières</i>	71
Figure 10 <i>Le pourcentage des apprenants qui considèrent l'apprentissage du français comme une perte de temps</i>	73
Figure 11 <i>Le pourcentage des apprenants en cours de français de base qui désirent apprendre le français</i>	74
Figure 12 <i>Le pourcentage des apprenants en cours de français de base qui ne désirent pas apprendre le français</i>	75
Figure 13 <i>Le pourcentage des apprenants en cours de français de base qui considèrent que leurs parents ou tuteurs les encouragent à apprendre le français</i>	76
Figure 14 <i>Le pourcentage des apprenants en cours de français de base dont les parents ou tuteurs ont souligné l'importance de l'apprentissage du français</i>	78
Figure 15 <i>Le pourcentage des apprenants en cours de français de base qui éprouvent une orientation intégrative pour apprendre le français</i>	79
Figure 16 <i>Le pourcentage des apprenants en cours de français de base qui éprouvent une orientation instrumentale pour apprendre le français</i>	81
Figure 17 <i>Le pourcentage des apprenants en cours de français de base qui accordent un intérêt aux matériaux pédagogiques utilisés dans le cours</i>	87
Figure 18 <i>Le pourcentage des apprenants en cours de français de base qui se rendent compte de l'utilité des activités langagières s'ils leur fallait parler le français à un locuteur natif</i>	89
Figure 19 <i>Les préférences pédagogiques des apprenants en cours de français de base</i> ..	90

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier les apprenants et les enseignants qui ont participé à cette étude, sans lesquels cette étude n'aurait jamais été possible. Ensuite, j'aimerais bien remercier ma directrice de mémoire, professeure Catherine Caws, de m'avoir accompagné tout au long de cette aventure enrichissante et d'avoir accepté de me diriger pour la durée de ce mémoire. Je tiens également à remercier ma seconde lectrice, professeure Catherine Léger, de sa précision et de son expertise vis-à-vis du processus de révision. Mes remerciements vont aussi à professeure Li-Shih Huang de sa disponibilité à répondre à toutes mes questions, surtout d'ordre statistique. Mes plus grands remerciements se tournent, sans le moindre doute, vers ma conjointe, Emily, qui m'a beaucoup encouragé dans les moments les plus difficiles pendant cette étude et avec qui j'ai célébré tout succès associé à cette recherche, quelle que soit sa grandeur.

Enfin, j'aimerais remercier le Département de français à UVic de l'aide financière accordée tout au long de mes études. Un dernier merci à ma famille, mes amis et mes collègues qui, pendant deux ans, m'ont écouté parler de ma recherche et qui restent toujours les plus grands partisans.

Dédicaces

C'est avec honneur et une grande fierté que je dédie ce mémoire aux deux enseignantes du programme de français de base qui m'ont le plus influencé. D'abord à Mme Françoise Metcalfe qui, sans s'en rendre compte, a su créer en moi, dès mon plus jeune âge, une grande sensibilité et un certain engouement pour la langue française. Ensuite à Mme Ann McLean qui a réussi à faire de moi un francophile passionné et à qui je dois en grande partie mes compétences ainsi que mon succès en français.

Enfin je tiens particulièrement à dédier ce mémoire à mes futurs apprenants du programme de français de base que j'aimerais encourager et à qui j'espère pouvoir communiquer la même profonde passion que j'ai pour la langue française.

Chapitre 1 : L'INTRODUCTION

Depuis plus d'une décennie, de nombreuses préoccupations sont soulevées dans le domaine de l'éducation par rapport au manque de réussite des garçons à l'école (Reichert et Hawley, 2010). Certains pays anglophones, notamment en Amérique du Nord, mais également dans des pays d'outre-mer comme l'Australie ou le Royaume-Uni, se considèrent en crise sur le plan de l'éducation, et plus particulièrement en ce qui concerne la situation des écoliers (Carr et Pauwels, 2006). Dans tous ces pays, et surtout au Canada, aux États-Unis et au Royaume-Uni, les garçons sont le plus souvent décrits comme en situation difficile et désavantagés, la sous-performance de ces derniers étant le principal motif pour ces déclarations. Les filles continuent, en général, de mieux réussir que les garçons dans toutes les matières enseignées et ceci semble particulièrement valable dans les cours de langue seconde (L2), notamment de français (voir, entre autres, Carr et Pauwels, 2006 ; Kissau, 2006, 2007).

Les enseignants du programme de français langue seconde (FLS) partout au Canada se sont rendu compte non seulement du relatif désintérêt et de la démotivation des apprenants (de sexe masculin) envers l'apprentissage du français, mais également de leur sous-performance et de leur sous-représentation dans les cours de FLS (Canadian Parents for French, 2002, 2005 ; Carr, 2007 ; Luo, 2013). Dès que l'apprentissage du français devient facultatif, les apprenants du programme de FLS sont presque entièrement des filles. Jusqu'à maintenant, les hypothèses et théories proposées pour expliquer la démotivation ressentie par les garçons envers le français dépassent rarement les facteurs de macro-niveau, c'est-à-dire les facteurs sociaux, tels que les perceptions de la

masculinité et les différences sexuelles fondées sur des croyances et des attitudes sociales. Étant donné que la langue française est typiquement considérée, et ainsi stéréotypée, comme une langue dite féminine, certains chercheurs soutiennent que les jeunes garçons cessent d'étudier le français afin de ne pas être jugés efféminés par leurs pairs (voir, entre autres, Carr et Pauwels, 2006 ; Dörnyei et Clément, 2001 ; Kissau, 2006, 2008). D'autres hypothèses qui se basent sur des fondements d'ordre biologique postulent que les filles sont intrinsèquement mieux adaptées pour apprendre une L2 (Carr, 2002). Bien que ces hypothèses soient généralement acceptées comme étant valables, elles sont profondément réductrices. Elles ne peuvent en aucun cas expliquer le fait que, dans de nombreux pays, notamment en Europe continentale, les garçons réussissent en cours de L2 et maîtrisent en outre plusieurs langues avec une aisance comparable à la langue maternelle (L1).

En fait, les études qui examinent le rôle des variables de l'apprenant (ex. le sexe, l'âge, la race, la motivation, la formation) vis-à-vis de la réussite en L2 continuent à se multiplier. Bien que les chercheurs constatent que les variables de l'apprenant sont infinies, la motivation et le sexe sont les deux variables qui sont le plus souvent discutées dans la littérature et qui sont également considérées comme jouant le plus grand rôle au niveau de la réussite de l'apprenant en L2 (Dörnyei, 1994, 2001, 2003 ; Gardner, 1968, 1975, 2001 ; Gardner et Smythe, 1975 ; Jones et Jones, 2001 ; Kissau, 2006, 2007, 2008 ; Kissau et Qualch, 2008 ; MacIntyre et al., 2002 ; Oxford et Shearin, 1994). Dans le domaine de l'acquisition et de l'enseignement des L2, la motivation constitue une variable fondamentale pour expliquer l'intégration des connaissances de l'apprenant et sa réussite en L2. D'ailleurs, selon plusieurs chercheurs, il existe une corrélation directe

entre la motivation ressentie par l'apprenant à l'égard de la L2, le sexe de l'apprenant et la réussite en cours de L2 (voir, entre autres, Dörnyei et Csizér, 1998 ; Gardner, 1968, 1975, 2001 ; Jones et Jones, 2001 ; Kissau, 2006, 2007, 2008). En effet, plusieurs recherches dans le domaine de l'acquisition des langues secondes (ALS) maintiennent que le genre de l'apprenant représente une variable qui, tout comme la motivation, influence l'attitude et l'enthousiasme envers l'apprentissage d'une L2. À ce propos, les résultats de certaines études empiriques indiquent notamment que les filles ont tendance à adopter une attitude bien plus positive que les garçons à l'égard de l'apprentissage des L2 (voir, entre autres, Dörnyei, Csizer et Németh, 2006 ; Kissau, 2006, 2008 ; MacIntyre et al., 2002 ; Mori et Gobel, 2006 ; Pagliaroli, 1999) et qu'elles surpassent constamment les garçons, surtout dans les programmes de FLS (Kissau, 2006, 2007, 2008 ; Kissau et Qualch, 2008).

Malgré le nombre croissant d'études menées sur la variance motivationnelle quant à l'apprentissage du FLS (voir, entre autres, Jones et Jones, 2001 ; Kissau, 2006, 2007, 2008 ; Kissau et Qualch, 2008 ; MacIntyre et al., 2002), un examen approfondi de la littérature révèle qu'aucune étude, jusqu'à présent, n'a été menée sur la question particulière suivante : quel(s) facteur(s) micro, c'est-à-dire quelle(s) variable(s) à l'intérieur même du cours de FLS, promeut(vent) ou inhibe(nt) la démotivation ressentie par les garçons dans les programmes canadiens de FLS ? De plus, dans les recherches existantes, les perspectives des adolescents inscrits dans des cours de FLS et celles des enseignants du FLS ne sont guère prises en compte. La présente recherche a donc pour objectif principal de remédier à cette lacune en tentant de voir si certaines variables en cours de FLS, notamment la pédagogie mise en place, contribuent à la démotivation

ressentie par l'apprenant (de sexe masculin) de FLS. Notre étude se concentre sur des apprenants dans quelques écoles du sud de l'île de Vancouver.

Faisant suite au présent chapitre, ce mémoire comporte au total cinq chapitres. Le deuxième chapitre présente, d'une part, un résumé non exhaustif de la recherche sur la motivation dans le domaine de l'ALS et, d'autre part, plusieurs études pertinentes qui abordent le thème de la démotivation des apprenants à l'égard de l'apprentissage du français. Les questions de recherche qui se rattachent à cette étude y seront également présentées. Le troisième chapitre traite de la méthodologie en décrivant les caractéristiques des participants, les instruments de collecte des données, les procédures de collecte des données et la méthode de traitement des données. Pour sa part, le quatrième chapitre est consacré à la présentation et à la discussion des résultats quantitatifs et qualitatifs qui répondent aux questions de recherche. Le cinquième chapitre présente les retombées et les limites de l'étude, puis fournit des pistes de réflexion pour des recherches futures. Ce dernier chapitre se termine par la conclusion qui résume les grands points de la présente l'étude.

Chapitre 2 : LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente les définitions et les concepts de base utilisés dans le mémoire pour ensuite discuter de la recherche traitant du rôle qu'exercent les variables de la motivation et du sexe dans l'ALS, ces dernières étant deux différences individuelles (DI) qui, selon de nombreux chercheurs, jouent un rôle fondamental dans la réussite en cours de L2 (voir, entre autres, Chavez, 2001 ; Dörnyei et Clément, 2001 ; Dörnyei et Skehan, 2003 ; Kissau, 2006, 2007 ; Mori et Gobel, 2006 ; Williams, Burden et Lanvers, 2002). Dans le domaine de l'ALS une inquiétude a été soulevée quant à la démotivation et au désintérêt des apprenants anglophones (de sexe masculin) envers l'apprentissage d'une L2, surtout le français. Un résumé des études qui ont été effectuées à ce sujet sera ainsi présenté.

Ce chapitre comporte cinq sections principales : les définitions et les concepts de base (section 2.1), la motivation en L2 (section 2.2), le déséquilibre croissant de l'apprentissage des L2 (section 2.3), les différences entre les sexes et l'apprentissage des langues (section 2.4) et les objectifs de la recherche et les questions de recherche qui les sous-tendent (section 2.5).

2.1 Les définitions et concepts de base

2.1.1 Les différences individuelles

Les apprenants n'acquièrent pas tous une L2 au même rythme. Ainsi est-il presque certain que ces derniers n'atteindront pas le même niveau de compétence : les DI sont largement responsables des différences vis-à-vis du rythme d'acquisition et du niveau ultime de compétence des apprenants. Dans le domaine de l'ALS, acquérir une

connaissance approfondie et holistique des DI et comprendre l'effet que portent ces dernières sur l'apprenant en cours de langues étrangères (LE) constituent, selon de nombreux chercheurs, un défi perpétuel (voir, entre autres, Dörnyei, 2005 ; Dörnyei et Skehan, 2003 ; Ehrman, Leaver et Oxford, 2003 ; Ellis, 2004, 2008 ; Robinson 2002a). Ceci est en partie attribuable à la nature interdisciplinaire du domaine et à l'incohérence avec laquelle certains concepts et termes sont caractérisés ou classifiés, voire définis (Pawlak, 2012). Comme met de l'avant Dörnyei (2005), les DI renvoient aux caractéristiques personnelles, que ce soit sur le plan biologique, cognitif, psychologique ou comportemental, qui s'appliquent à tous mais qui varient dans une certaine mesure chez chaque être humain. Cette définition opérationnelle à l'esprit, dans le domaine de l'ALS, des questions se posent toutefois sur la nature des DI et leurs niveaux de variabilité, ce qui entraîne un point de désaccord entre les chercheurs (voir, entre autres, Brown, 2001, 2007 ; Cook, 2008 ; Johnson, 2001). Étant donné par ailleurs qu'il demeure très problématique de définir une DI particulière de l'apprenant, les théoriciens et les chercheurs en ALS tentent encore non seulement de classifier les diverses DI, mais également de déterminer quelles DI affectent le plus le niveau d'apprentissage atteint par l'apprenant en cours de LE.

Des recherches dans le domaine de l'ALS révèlent d'énormes variations quant à la catégorisation des DI. Il n'est donc guère surprenant de voir des taxonomies concurrentes de DI, les chercheurs utilisant tous leurs propres catégories pour regrouper des concepts semblables de différentes façons (voir, entre autres, Brown, 2001, 2007 ; Cook, 2008 ; Johnson, 2001). À ce propos, il convient de noter que la plupart des chercheurs s'entendent pour dire que les facteurs suivants, à différents degrés, influencent

l'acquisition d'une L2 : l'intelligence et les habiletés de l'apprenant, l'âge, la personnalité, les styles ainsi que les stratégies d'apprentissage et la motivation (voir, entre autres, Dörnyei, 2005 ; Ehrman et Oxford, 1995 ; Oxford, 1990).

Dans le cadre de cette recherche, nous empruntons la vision de Cohen et Dörnyei (2002), c'est-à-dire nous considérons qu'il existe une division nette entre les caractéristiques personnelles qui sont indépendantes de la volonté de l'enseignant et qui sont donc fixes, soit le sexe, le genre, l'âge et l'aptitude de l'apprenant en L2, et les caractéristiques qui peuvent être modifiées pour augmenter l'efficacité de l'enseignement, soit la motivation et les différents styles d'apprentissage. Dans le contexte de ce mémoire, il est question de deux DI de l'apprenant, celui du sexe et de la motivation.

2.1.2 Le sexe et le genre

Comme cette étude a pour objectif d'examiner l'apprentissage du français auprès des garçons, il importe d'abord de cerner la portée des termes de certaines DI dont celles du sexe et du genre, ces dernières s'employant souvent dans certaines disciplines de manière interchangeable. Au cours du XXI^e siècle, les experts en études de genre et les théoriciens féministes (voir, entre autres, Butler 1990 ; Humm, 1989 ; Weedon, 1987) prêtent davantage d'attention aux problèmes inhérents aux termes *sexe* et *genre*, tous les deux dans la plupart des cas portant à confusion. *Le sexe* est déterminé par des facteurs biologiques, soit les organes reproductifs. *Le genre* ne se décrit pas, par contre, avec la même aisance. Comme le définit Butler (1990), « gender does not denote a substantive being, but a relative point of convergence among culturally and historically specific sets of relations » (p. 14). Autrement dit, *le genre* devrait être envisagé comme étant une

construction sociale, un concept qui est le résultat d'une interaction complexe entre des éléments appartenant à la culture, au groupe ethnique, à la biologie et à l'environnement social (Butler, 1990). *Le genre*, comme l'explique Humm (1989), renvoie donc aux attributs, aux comportements et aux rôles et responsabilités dits masculins ou féminins, ceux-ci étant tous déterminés par le milieu culturel. Avec cette distinction de base à l'esprit, le terme *sexe* dans ce mémoire va désormais être compris, comme dans Ellis (1994), au sens large comprenant le sens de *sexe* (distinction biologique) et celui de *genre* (distinction sociale).

Le sexe, tel que défini ci-dessus, est l'une des variables sociales qui, dans le domaine de l'ALS, est le plus souvent étudié en relation avec l'apprentissage de langues et corrélé à la réussite et au degré de compétence de l'apprenant en L2. Dans le domaine de l'ALS, des études constatent que le sexe de l'apprenant peut avoir un impact significatif sur la manière dont il acquiert une L2 (voir, entre autres, Carr, 2002 ; Oxford, 1993 ; Young et Oxford, 1997). Bien que ces études de corrélation visent à établir des rapports entre le sexe de l'apprenant et son niveau éventuel de compétence, l'étude du sexe en tant que variable de l'apprenant en cours de langue L2 est encore relativement nouvelle puisque les chercheurs ne sont toujours pas capables d'affirmer en toute certitude qu'un tel rapport existe (voir, entre autres, Ehrman et Oxford, 1995 ; Oxford, 1993). Or, des études suggèrent tout de même que les apprenantes en cours de LE sont intrinsèquement mieux disposées à apprendre une L2 que les apprenants (voir, entre autres, Carr, 2002).

2.1.3 La motivation

En raison de la multitude d'interprétations du mot *motivation*, définir ce terme ne peut se faire sans difficulté. Comme le note Gardner (2006), « motivation is a very complex phenomenon with many facets [. . .] thus, it is not possible to give a simple definition » (p. 243). Il existe pourtant plusieurs courants de pensée selon lesquels on peut envisager la motivation pour nous aider à mieux comprendre de quoi il s'agit. D'après le courant béhavioriste, *la motivation* est tout simplement, comme l'explique Brown (2007), « The anticipation of reward. Driven to acquire positive reinforcement, and driven by previous experiences of reward for behavior, we act accordingly to achieve further reinforcement » (p. 168). Les cognitivistes croient en revanche que la motivation renvoie davantage aux décisions prises par l'apprenant. Selon ce courant de pensée, *la motivation* se définit comme « the choices people make as to what experiences or goals they will approach or avoid, and the degree of effort they exert in that respect » (Keller, 1984, p. 389 cité par Brown, 2007, p. 169). Chez les constructivistes, on met davantage l'emphase dans la définition de *la motivation* sur les « social contexts as well as individual's decisions » (Williams et Burden, 1999, p. 120, cité par Brown, 2007, p. 169). Malgré ce manque de conformité quant à la définition de *la motivation*, le terme s'emploie couramment dans le domaine de l'ALS comme étant une DI de l'apprenant en L2.

Dans le domaine de l'ALS, *la motivation* est plus couramment dénommée *motivation L2* : il n'est question que de la motivation qu'éprouve l'apprenant à apprendre la L2. Nous empruntons donc la terminologie qu'ont offerte Gardner et Lalonde (1985), deux psychologues sociaux canadiens considérés comme étant les fondateurs de la motivation en ALS. D'après ces chercheurs, *la motivation L2* est « the desire (or wanting)

to learn the language, the motivation intensity (or effort expended) to learn the language, and the affective reactions (or attitudes) toward learning the language » (Gardner et Lalonde, 1985, p. 5). Selon ces auteurs, la motivation est une combinaison de trois éléments : le désir d'apprendre la L2, les efforts fournis pour apprendre la L2 et les attitudes favorables vis-à-vis de l'apprentissage de la L2 (Gardner, 1985).

L'importance de la motivation et le rôle que joue cette variable pour tout ce qui est du comportement humain sont bien documentés, ce thème ayant fait l'objet de nombreuses études dans le domaine de la psychologie sociale ainsi que de l'éducation (Noels, Pelletier, Clément et Vallerand, 2002). Dans le domaine de l'ALS, la motivation que témoigne l'apprenant à apprendre une L2 est, selon certains, la justification la plus plausible pour expliquer son niveau de succès en L2 (voir, entre autres, Gardner et Lalonde, 1985 ; Saville-Troike, 2006 ; Zafar et Meenakshi, 2012). Comme met de l'avant Dörnyei (2005) :

It is easy to see why motivation is of great importance in SLA (Second Language Acquisition); it provides the primary impetus to initiate L2 learning and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process; indeed, all the other factors involved in SLA presuppose motivation to some extent. Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals, and neither are appropriate curricular and good teaching enough to ensure student achievement (p. 65).

Dans le même ordre d'idées, Gardner (2006) suggère : « students with higher levels of motivation will do better than students with lower levels » (p. 241). Il poursuit en proposant que « if one is motivated, he/she has reasons (motives) for engaging in the relevant activities, expends effort, persists in the activities, attends to the tasks, shows

desire to achieve the goal, enjoys the activities, etc. » (Gardner, 2006, p. 243). La motivation est ainsi la condition préalable qui sert à développer et à promouvoir chez l'apprenant un intérêt ou bien une volonté de continuer ses études de la langue (Ramage, 1990). Des études empiriques suggèrent d'ailleurs que la motivation influence de manière profonde le niveau de compétence de l'apprenant en L2 (voir, entre autres, Dörnyei et Skehan, 2003 ; Gardner, 1985, 1988 ; Gardner et MacIntyre, 1991).

2.2 La motivation L2 et les orientations pour apprendre une L2

Dans le domaine de l'ALS, la motivation est un facteur déterminant dans l'acquisition et dans la réussite en L2. Les recherches de Gardner et ses collègues (voir, entre autres, Gardner, 1985, 1988, 2007 ; Gardner et MacIntyre 1991, 1993 ; Gardner et Tremblay 1994b) continuent d'être considérées comme étant parmi les études empiriques et théoriques les plus réputées sur le sujet. Comme l'avancent plusieurs chercheurs (voir, entre autres, Dörnyei, 1994, 2001, 2003 ; Kissau, 2006 ; Oxford et Shearin, 1994 ; Tremblay et Gardner, 1995), la plupart des recherches sur la motivation L2 et ses composants s'inspirent du travail qu'ont fait les psychologues sociaux, notamment celui de Gardner (1968, 1975, 1985, 1996, 2001). Selon Gardner (1975, 1985), la motivation L2 est un vaste concept qui se fonde sur trois principaux annonciateurs : 1) ses valeurs et ses attitudes envers la L2 ; 2) son orientation¹ envers la L2 ; et 3) ses attitudes envers la situation d'apprentissage. De ce fait, Gardner (1985) a émis l'hypothèse qu'une corrélation directe peut être établie entre les attitudes et les comportements que tient l'apprenant face à la L2 et son niveau ultime de compétence. Selon Gardner (1968, 1975, 1985), l'apprentissage des langues a le plus de chances de

¹ Terminologie empruntée à Gardner (1985), une *orientation* renvoie à une raison pour laquelle on apprend une L2.

réussir lorsque l'apprenant adopte certaines caractéristiques ou comportements déployés par la communauté des locuteurs de la L2. D'après Gardner (2007), la motivation que ressent l'apprenant en L2 ne dépend pas uniquement d'aspects cognitifs ; elle comprend également des éléments affectifs, dont surtout les attitudes et les comportements de l'individu. À ce sujet, Gardner et ses collègues (Gardner et Lambert, 1972 ; Gardner, 1985) ont créé ce qu'ils appellent *le modèle socio-éducatif*, qui sert de théorie pour expliquer à la fois la motivation qu'éprouve l'apprenant en L2 et les raisons pour lesquelles ce dernier fournit un effort pour apprendre une L2. Ainsi, les apprenants d'une L2 peuvent être, d'après Gardner (1985), catégorisés selon s'ils éprouvent une orientation² *intégrative* envers la L2 ou s'ils démontrent une orientation *instrumentale*.

Comme le notent Gardner (1985, 1996, 2001) et Dörnyei (2002), les apprenants qui sont orientés de manière intégrative ont une perspective interpersonnelle et affective envers la communauté de la L2 et, dans certains cas, désirent s'y intégrer. L'élément fondamental de l'orientation intégrative est ainsi, comme le décrit Dörnyei (2002), « a psychological and emotional identification with the L2 speech community » (p. 147). Il est à noter, par contre, que tous les apprenants d'une L2 ne témoignent pas d'une orientation intégrative. Gardner (1975, 1985) propose donc que ceux n'ayant pas cette orientation intégrative ont une orientation instrumentale : ces apprenants apprennent la L2 à des fins pratiques, par exemple pour réussir à des examens ou bien améliorer leurs chances de se trouver un emploi.

Il va de soi que ces orientations ne sont pas mutuellement exclusives, les

² Il importe de souligner que les orientations, que ce soit intégrative ou instrumentale, et la motivation sont deux concepts à part entière. Comme le note Gardner (1985), « it is possible to differentiate between orientation and motivation. Orientation refers to a class of reasons for learning a second language. Motivation refers to a complex of three characteristics which may or may not be related to any particular orientation » (p. 54).

apprenants choisissant plutôt une combinaison des deux types d'orientation. D'ailleurs, l'orientation intégrative et l'orientation instrumentale ont des rôles distincts à jouer dans le processus d'apprentissage d'une L2 ; toutes les deux peuvent mener à la réussite dans l'apprentissage de la L2 (Wen, 2011). L'effet relatif de chaque orientation dépend cependant de divers facteurs éducatifs, environnementaux et personnels complexes (Saville-Troike, 2006). Ceci dit, il semblerait, comme l'avance Gardner (1975, 1985), que l'orientation intégrative est davantage un indicateur qui peut tenir compte des aptitudes et de la réussite en L2 que l'orientation instrumentale.

Dans une étude menée par Gardner et al. (1976), les chercheurs ont conclu que les compétences linguistiques en L2 se développaient mieux auprès des apprenants pour lesquels l'orientation intégrative était plus marquée. Ces résultats ont été corroborés par l'étude qu'ont faite Clément, Gardner et Smythe (1980). Ces derniers ont constaté que l'orientation intégrative permettait d'encourager les apprenants à entrer en contact avec les locuteurs natifs de la L2, ce qui améliorait chez eux leur confiance vis-à-vis de leurs compétences en L2. Bien que les études mentionnées ci-dessus suggèrent une corrélation entre son orientation et son succès en L2, la signification et le rôle de chaque orientation dans son niveau ultime de compétence en L2 ne sont pas encore bien compris. En fait, dans la majorité des travaux des 1990, l'effet des orientations sur le processus d'apprentissage d'une L2 et son succès en L2 a fait l'objet de plusieurs critiques (voir, entre autres, Au, 1988 ; Crookes et Schmidt, 1991 ; Dörnyei, 1994 ; Johnstone, 1995 ; Oxford et Shearin, 1993). Il apparaît en effet que la corrélation entre son orientation et son niveau de compétence s'affaiblit lorsque d'autres variables de l'apprenant, notamment l'âge, sont contrôlés de manière statistique (Au, 1988 ; Crookes et Schmidt,

1991).

Dörnyei et Csizér (2002) contestent la définition qu'a offerte Gardner (1975, 1985) de l'orientation intégrative en stipulant qu'elle n'a que peu d'intérêt dans les contextes d'apprentissage où les apprenants ont peu de chances d'entrer en contact avec la L2, soit dans les environnements où la L2 ne se parle pas régulièrement. Dörnyei et Csizér (2002) suggèrent que la portée de l'orientation intégrative ne se limite qu'à l'intérêt de l'apprenant de s'intégrer dans la communauté de la L2, mais qu'il s'agit aussi de tout attribut que partage l'apprenant avec la communauté des locuteurs. De plus, Csizér et Dörnyei (2005a) affirment que la définition de Gardner (1975, 1985) n'inclut pas tous les contextes d'apprentissage de langues. À ce sujet, dans les situations d'apprentissage dans lesquelles les apprenants ont un manque de contact avec les locuteurs natifs de la L2, Csizér et Dörnyei (2005a) maintiennent que, si son « moi-idéal » est associé avec l'apprentissage de la L2, il pourrait être orienté de manière intégrative.

2.3 Le déséquilibre croissant de l'apprentissage des L2

Le problème des apprenants de sexe masculin peu motivés en cours de L2 se situe bien au-delà du contexte canadien. Plusieurs études au début des années 2000 démontrent que, en plus des Canadiens, les Australiens, les Américains, les Néo-Zélandais, les Britanniques et les Écossais s'intéressent moins à l'apprentissage des L2 que leurs homologues féminins (voir, entre autres, Carr, 2002 ; Jones et Jones, 2001 ; Kissau, 2006 ; Pavy 2006 ; Sunderland, 2000 ; Williams, Burden et Lanvers, 2002). Lorsque l'apprentissage d'une L2 est facultatif, les classes de L2 semblent être un lieu de rencontre pour les filles : le nombre d'apprenantes y est en hausse constante et il arrive

souvent, par ailleurs, que ces cours soient enseignés par des enseignantes. Nous présentons ici un résumé des explications possibles pour le manque d'intérêt et la démotivation que ressentent les apprenants envers l'apprentissage du français. Il s'agit notamment de stéréotypes sexospécifiques (section 2.3.1), de perceptions sociétales (section 2.3.2), d'orientation motivationnelle (section 2.3.3) et de facteurs en cours de L2 (section 2.3.4).

2.3.1 Les stéréotypes sexospécifiques

Depuis longtemps les chercheurs dans le domaine des études de genre et de l'enseignement des langues abordent les questions des stéréotypes³ sexuels et ces derniers portent à croire que l'un des deux sexes est par nature mieux ou plus adapté à apprendre une L2 (voir, entre autres, Ehrlich, 1997 ; Sunderland, 2000). Comme le sexe est considéré comme une variable de l'apprenant en cours de L2, l'étude de son rôle dans les environnements d'apprentissage se base sur l'approche différentielle (Ehrlich, 1997 ; Pavlenko et Piller, 2001), soit les observations générales et, également, stéréotypées, sur les sexes qui prescrivent les attitudes ou les comportements dits masculins ou féminins. Largement acceptées sont les préconceptions généralistes que l'étude des langues étrangères se prête mieux aux filles, que les filles sont mieux disposées à apprendre une L2 voire que ces dernières sont plus performantes en langues (Schmenk, 2004). Pourtant, bien que ces affirmations semblent être de nature réductrice et superficielle, aucune d'entre elles n'a suscité de contestation (voir, entre autres, Sunderland, 2000). Comme le constate Schmenk (2004), « the belief that language learning is a feminine domain is

³ Terminologie empruntée à Feidler et Bless (2001), *les stéréotypes* renvoient aux « shared beliefs about personality traits and behaviours of group members » (p. 123). Ainsi, les stéréotypes, comme le note Schmenk (2004), sont des croyances sociales, car celles-ci sont tirées de l'expérience des autres et ne reflètent pas toujours la perception individuelle.

likely to be confined to a specific, socioculturally bounded image of femininity, masculinity, and language learning » (p. 515). Ainsi remarque-t-on que cette idée de la supériorité des filles pour tout ce qui est des langues étrangères se réfère le plus souvent aux environnements dans lesquels l'anglais prédomine, soit en Amérique du Nord, en Australie et en Angleterre. Ailleurs dans le monde, surtout en Europe continentale, en Asie et en Afrique, très peu d'évaluations empiriques identifient cette polarité des sexes dans l'apprentissage des L2, les habitants de ces pays étant pour la plupart bilingues ou multilingues (Sunderland, 2000). Il semblerait donc que, dans un contexte majoritairement anglophone, l'apprentissage des langues étrangères est, pour une raison quelconque, stéréotypé comme étant réservé aux filles et donc ne conviendrait pas aux garçons (Morris, 2003, cité par Kissau et Wierzalis, 2008, p. 404). Dans les pays anglophones, on n'arrive pas à s'échapper des considérations stéréotypées retenues par le milieu socioculturel, ce qui mène les garçons à croire, peut-être, que l'apprentissage des langues étrangères est exclusivement féminin.

2.3.2 Les perceptions sociétales

Période cruciale, l'adolescence est la phase durant laquelle on crée son identité de sexe (Whitehead, 1996). À cet effet, selon Whitehead (1996), le niveau d'adéquation perçu par rapport à une discipline scolaire et son sexe représente un élément important pour les garçons au moment de choisir leurs cours. Ceci dit, une autre explication pour le manque d'intérêt chez les garçons à apprendre une L2 pourrait être directement liée aux perceptions sociétales du comportement dit masculin (Dörnyei et Clément, 2001). Dans un contexte anglophone, l'apprentissage des langues étrangères, surtout l'apprentissage du français, est fréquemment envisagé comme étant essentiellement féminin (Carr et

Pauwels, 2006 ; Gilbert et Gilbert, 1998 ; Kissau 2006, 2008). Il s'agit donc d'un domaine qu'évitent les garçons puisque suivre des cours de français va à l'encontre de leur conception traditionnelle de la masculinité (Frank, Kehler, Lovell et Davison, 2003). Comme le déclarent Kissau et Salis (2013), le rôle des perceptions sociétales vis-à-vis de l'apprentissage du français pose particulièrement problème aux apprenants de sexe masculin. En ce qui concerne les cours de français, ceux-ci sont le plus souvent donnés par des enseignantes et les apprenants, au moins aux niveaux les plus avancés, sont principalement des filles. Par conséquent, l'apprentissage du français s'avère de plus en plus comme étant exclusivement pour les apprenantes ; la langue française est typiquement considérée, et ainsi stéréotypée, comme une langue dite féminine (Carr et Pauwels 2006 ; Dörnyei et Clément, 2001 ; Kissau, 2006, 2008). Les chercheurs soutiennent que les jeunes garçons cessent d'étudier le français afin de ne pas être jugés efféminés par leurs pairs ; toute notion de féminin entraînerait en effet le risque d'être considéré comme homosexuel⁴ (Kissau, 2006 ; Kissau et Salis, 2013 ; Kissau et Wierzalis, 2008). Dans l'étude menée par Carr et Pauwels (2006), des apprenants du français ont été victimes d'injures homophobes. L'un des participants a commenté : « Oh yeah—there is a stereotype out there that boys can't do languages [. . .] arty-farty gay guys » (Carr et Pauwels, 2006, p. 109).

Les conséquences de cette perception et de ces stéréotypes peuvent être d'une grande importance, car de nombreuses études fournissent des résultats empiriques qui suggèrent que les apprenants de sexe masculin évitent l'apprentissage du français vu sa

⁴ L'homophobie exerce une influence puissante sur les apprenants de sexe masculin (Mac an Ghail, 1994 ; Martino, 1999 ; Thorne, 1993). Par conséquent, il se peut que l'homophobie puisse avoir des répercussions négatives sur l'éducation des garçons, ces derniers ne choisissant que les cours ou bien les sujets dits traditionnellement masculins.

caractérisation dite féminine (voir, entre autres, Carr et Pauwels, 2006 ; Chavez, 2000 ; Dörnyei et Clément, 2001 ; Pavy, 2006 ; Pritchard, 1987 ; Rosenthal, 1999 ; Williams, Burden et Lanvers, 2002). Sous ce rapport, comme le maintient Loulidi (1990), « the major problem behind the different attitudes and the growing imbalance between boys and girls in the foreign language class is the strong socio-cultural pressures and the perpetuation of sex-stereotyping at school » (p. 41). Ainsi n'est-il pas surprenant que les apprenants de sexe masculin en cours de français abandonnent leurs études langagières car, d'après Kissau et Turnbull (2008), cela peut servir de moyen pour réaffirmer sa masculinité. Court (2001) argumente par ailleurs que l'insuffisance de participation et de performance des garçons en cours de L2 peut aussi être aussi un moyen d'affirmer son identité masculine jusqu'au moment où l'on a le choix de continuer, ou pas, ses études de langue. Pour les quelques rares apprenants qui poursuivent leurs études langagières au-delà de la période obligatoire, ces derniers doivent avoir, comme le maintiennent Carr et Pauwels (2006), d'autres concentrations, tel que l'athlétisme, qui sont admirées par leurs pairs, afin d'éviter d'être victimes de harcèlement.

2.3.3 L'orientation motivationnelle

Dans le domaine de l'ALS, les recherches illustrent par ailleurs que les apprenants de sexe masculin ont des orientations, c'est-à-dire des raisons différentes, pour apprendre une L2 de celles de leurs homologues féminins (voir, entre autres, Massey, 1994 ; Stewart-Stroblet et Chen, 2003). Une étude menée par Baker et MacIntyre (2000) suggère que les garçons montrent davantage une orientation instrumentale pour apprendre une L2, soit des raisons à fins pratiques. Les filles éprouvent en revanche une orientation intégrative pour apprendre une L2, soit un désir affectif de s'intégrer dans la communauté

des locuteurs de la L2. De telles différences quant aux orientations pourraient, selon Kissau et Salas (2013), expliquer le peu d'apprenants de sexe masculin en cours de L2 : c'est souvent l'orientation intégrative qui joue un rôle décisif dans la continuation de l'apprentissage aux niveaux les plus avancés (Gardner, Smythe, Clément et Glikzman, 1976, cité par Kissau et Salas, 2013).

2.3.4 Les facteurs en cours de L2

Au cours de la dernière décennie, on se met à accorder une plus grande attention aux facteurs en cours de L2 qui pourraient expliquer la démotivation dont témoignent les apprenants de sexe masculin envers l'apprentissage du français. Dans une étude menée par Kissau (2007), qui visait à cerner les différences entre les sexes vis-à-vis de l'encouragement à continuer l'apprentissage du français, il a été signalé que les garçons reçoivent moins d'attention, d'orientation, de supervision, voire d'encouragement, de leurs enseignants et de leurs pairs en cours de français, car l'apprentissage de cette langue est, comme nous l'avons présenté dans la section 2.3.2, considéré comme féminin. Cette constatation est particulièrement troublante parce que les résultats de l'étude de McGannon et Medeiros (1995) suggèrent que les garçons sont plus soumis que les filles à l'influence des enseignants et de leurs pairs lorsqu'il s'agit de continuer, ou pas, à étudier le français.

En outre, quelques études discutent des pratiques pédagogiques qui pourraient affecter la motivation des garçons en cours de L2. Carr et Pauwels (2006) et Jones et Jones (2001) constatent que les apprenants de sexe masculin démontrent une aversion envers les cours de L2 dans lesquels le mimétisme et la répétition constituent des stratégies couramment employées. Alors que le caractère répétitif des cours de langues

n'est pas apprécié, autant chez les filles que chez les garçons (Clark et Trafford, 1995), les recherches au début des années 2000 notent que ces derniers sont beaucoup moins disposés à persévérer dans ces circonstances (Pavy, 2006 ; Williams, Burden et Lanvers, 2002). Il importe de souligner par ailleurs le rôle que joue l'enseignant de L2 sur la motivation que ressentent les apprenants de sexe masculin en cours de L2 (Clark et Trafford, 1995 ; Jones et Jones, 2001). Dans l'étude de Clark et Trafford (1995), les garçons ont déclaré que leur rapport avec l'enseignant de L2 était le facteur le plus influent qui déterminait leurs attitudes envers leurs études langagières. À l'appui de cette affirmation, Jones et Jones (2001) maintiennent qu'un bon enseignant de L2, selon les apprenants de sexe masculin, est quelqu'un qui retient leur attention tout au long de la leçon et qui assure une salle qui est plaisante et ordonnée. Il convient cependant de noter que les études qui ont pour but de faire le lien entre la pédagogie mise en place en cours de L2 et le(s) rapport(s) éventuel(s) vis-à-vis de la motivation que témoigne l'apprenant en L2 sont peu nombreuses (voir, entre autres, Jones et Jones, 2001 ; Kissau et Qualch, 2008). Dans les rares études qui ont été faites à ce sujet (voir, entre autres, Clark et Trafford, 1995 ; Jones et Jones, 2001), les données sont très limitées et ne dépassent guère les perceptions des apprenants sur l'enseignant de L2.

2.4 Les différences entre les sexes et l'apprentissage des langues

Au sein des domaines de l'ALS et de l'éducation, une inquiétude considérable a été soulevée sur la sous-performance des apprenants de sexe masculin, notamment en ce qui concerne l'apprentissage des L2. Les études empiriques visant à examiner la(les) corrélation(s) entre la variable de sexe et celle de la motivation à apprendre une L2 (voir, entre autres, Kissau, 2006 ; MacIntyre et al., 2002 ; Williams, Burden et Lanvers, 2002)

suggèrent qu'il existe des différences importantes entre le degré de motivation démontré par les apprenants de sexe masculin et les apprenants de sexe féminin et leur succès et niveau de réussite en cours de L2. Comme les chercheurs dans le domaine de l'ALS continuent à étudier les facteurs sociétaux qui peuvent influencer l'accomplissement des apprenants en L2, la section qui suit fournira un résumé de la recherche qui vise à rendre compte des différences observées quant au niveau de motivation démontré par les apprenants en cours de L2 en explorant le thème du sexe.

2.4.1 Le sexe des apprenants en L2 : le cas du programme de FLS

Étant donné le nombre croissant d'études empiriques qui ont démontré que les apprenants de sexe masculin en cours de L2 sont non seulement en infériorité, mais moins performants que leurs homologues féminins, le sexe est une variable de l'apprenant qui est utilisée couramment dans la recherche dans le domaine de l'ALS pour mieux comprendre le(s) rapport(s) entre la motivation à l'égard de l'apprentissage de la L2 et la réussite des apprenants. Dans la littérature, on constate de sérieuses inquiétudes à propos de l'absence de participation, d'implication et de succès chez les apprenants de sexe masculin en cours de langues étrangères, surtout dans les pays anglophones dont l'Australie, l'Angleterre, la Nouvelle-Zélande, l'Écosse, le pays de Galles et le Canada. Les études antérieures cherchant à décrire la relation entre le sexe et la motivation des apprenants dans les programmes de FLS suggèrent qu'il y a des différences marquées entre la motivation et la performance des garçons et celles des filles (voir, entre autres, Carr, 2002 ; Carr et Pauwels, 2006 ; Jones et Jones, 2001 ; Kissau, 2006; Netten, Riggs et Hewlett, 1999 ; Pavy, 2006 ; Williams, Burden et Lanvers, 2002). Souvent les garçons

sont considérablement plus désintéressés par les cours de L2. Ils ont des attitudes bien plus négatives envers le français.

2.4.2 La démotivation des apprenants de sexe masculin à l'égard de l'apprentissage du français

Considérée comme une des premières recherches empiriques qui examinent l'état de l'enseignement du FLS au Canada, l'étude menée par Netten, Riggs et Hewlett (1999) a été parmi les principales à divulguer l'absence inhérente de la motivation chez les garçons pour leurs études de langue française. En faisant un sondage réalisé auprès de 380 apprenants en 9^e année inscrits au programme de FLS en Ontario, presque tous les participants conviennent que l'apprentissage du français devrait rester prioritaire pour les jeunes Canadiens. Cependant, les garçons ont exprimé des attitudes beaucoup moins favorables à l'égard de leurs propres expériences d'apprentissage en cours de FLS que leurs homologues féminins. Les résultats ont révélés que les apprenants de sexe masculin auraient moins tendance à continuer l'apprentissage du français au-delà de la période obligatoire, soit la 9^e année en Ontario. Sur les 380 élèves en 9^e année inscrits dans le programme de FLS, 59 % révélaient un désir de continuer le français en 10^e année. Pourtant, parmi ceux choisissant la poursuite de leurs études de français, la vaste majorité était des filles (dans un rapport de 3 : 1). Autrement dit, sur 155 élèves qui ont participé à cette étude et qui ont déclaré de ne pas vouloir continuer le français en 10^e année, à peu près les deux tiers étaient des garçons.

En Angleterre, des résultats empiriques semblables ont été rapportés dans l'étude de Jones et Jones (2001) ; ceux-ci ont été confirmés par l'étude de Williams, Burden et Lanvers (2002). Dans ces deux études, des centaines d'apprenants inscrits soit à un cours de français, soit à un cours d'allemand, ont été observés pour identifier toute différence

quant à la motivation ressentie par les garçons et les filles à apprendre la L2. Les résultats des deux études indiquent que les filles, quel que soit le cours de langue auquel elles sont inscrites, éprouvent non seulement un désir plus fort d'apprendre la L2, mais fournissent également un niveau d'effort bien plus accru pour la maîtriser. Similairement à l'étude de Netten, Riggs et Hewlett (1999), celle de Jones et Jones (2001) et celle de Williams, Burden et Lanvers (2002) semblent indiquer ce manque global d'intérêt chez les garçons en cours de LE. De ce fait, la recherche menée par Jones et Jones (2001) et celle de Williams, Burden et Lanvers (2002), en plus de dresser un portrait global de la démotivation que ressentent les garçons en cours de LE, tentent de découvrir des causes possibles de ce désengagement. Ces études suggèrent que les apprenants de sexe masculin en cours de LE n'apprécient pas les classes axées sur l'enseignant, désirent être plus indépendants de l'enseignant, c'est-à-dire avoir plus d'autonomie quant à leur apprentissage, et veulent avoir un meilleur contrôle de la L2, notamment davantage de connaissances et d'occasions de production en L2.

Suite à l'étude de Jones et Jones (2001) et à celle de Williams, Burden et Lanvers (2002), Carr et Pauwels (2006) ont conduit une étude à grande échelle dans laquelle ont participé plus de 200 apprenants de sexe masculin âgés de 12 à 18 ans dans chacun des pays suivants : l'Australie, l'Angleterre, l'Écosse, la Nouvelle-Zélande et le pays de Galles. Cette étude traitait du désintérêt et du dégoût des garçons pour l'apprentissage de langues secondes. Les résultats indiquent que les garçons ne représentent que 23 % à 35 % des apprenants dans les cours de LE au niveau plus avancé dans les écoles secondaires. D'ailleurs, l'étude de Carr et Pauwels (2006) s'est révélée particulièrement novatrice : elle a été la première à constater que les garçons éprouvent des degrés variables

d'appréhension envers l'apprentissage des langues étrangères selon la L2. Les résultats de l'étude de Carr et Pauwels (2006) suggèrent que les garçons en cours de LE ne témoignent pas du même désintérêt pour toutes les LE. À cet effet, Carr et Pauwels (2006) remarquent que les apprenants de sexe masculin en cours de L2 préfèrent certaines langues, notamment le latin, le japonais et l'allemand, aux langues romanes ; celles-ci, en particulier le français et l'italien, sont considérablement moins populaires chez les garçons. Par rapport à l'apprentissage du français, dans tous les pays concernés par l'étude de Carr et Pauwels (2006), le français attirait toujours plus d'apprenantes à tous les niveaux d'enseignement, les filles constituant de 67 % à 75 % des inscriptions au niveau le plus avancé. Contestant fortement l'idée que les garçons sont moins disposés, en raison de facteurs biologiques, à apprendre une L2, l'étude de Carr et Pauwels (2006) est l'une des premières études effectuées sur le sujet qui suggèrent que les perceptions sociétales de la masculinité et des comportements masculins encouragent ou découragent les garçons à l'étude d'une L2 et à poursuivre d'autres disciplines ou matières que les cours de LE.

Dans le même ordre d'idées, Kissau (2006) a mené une étude qui visait à examiner les différences motivationnelles à apprendre une L2 entre les sexes, en explorant davantage l'influence des perceptions sociétales sur les inscriptions des garçons en cours de LE. À l'aide d'un sondage mené auprès d'environ 500 apprenants inscrits dans un programme de FLS en Ontario, Kissau (2006) a étudié les corrélations entre plusieurs variables de l'apprenant et les différences entre les sexes. Confirmant une nouvelle fois les résultats obtenus dans l'étude de Jones et Jones (2001) et celle de Williams, Burden et Lanvers (2002), les conclusions tirées dans l'étude de

Kissau (2006) réaffirment que les garçons en cours de FLS considèrent qu'ils ont moins d'autonomie en classe de français et sont moins disposés à apprendre le français que les filles. Comme Carr et Pauwels (2006), Kissau (2006) est de l'avis que la plupart des différences entre les sexes sont attribuables aux perceptions sociétales. Ainsi maintient-il que les opinions désuètes sur les comportements traditionnellement masculins encouragent les garçons à refuser l'apprentissage du français en raison des connotations féminines qui y sont associées.

2.5 Les objectifs et les questions de recherche de la présente étude

Malgré le nombre croissant d'études qui ont pour objectif de dresser un portrait global des corrélations entre le sexe de l'apprenant en cours de FLS et la démotivation que porte les garçons envers l'apprentissage du français, il n'y a aucune recherche empirique qui examine le(s) rapport(s) entre la pédagogie et les stratégies didactiques utilisées en cours de français de base et la démotivation de l'apprenant de sexe masculin envers l'apprentissage du français. La plupart des études existantes s'appuient par ailleurs sur des analyses quantitatives et des statistiques descriptives : la perspective intérieure (*émique*), soit celle des garçons en cours de français de base et celle des enseignants, n'est guère prise en compte. Inspirée des travaux qu'ont effectués Jones et Jones (2001), Kissau (2006, 2007, 2008) et Kissau et Qualch (2008), cette étude, qui se veut à la fois descriptive et exploratrice, a pour but de dresser un portrait global de la démotivation ressentie par les apprenants de sexe masculin envers l'apprentissage du français et de cerner les facteurs d'ordre didactique qui ont un impact sur cette démotivation dans les cours de français de base. Les questions de recherche auxquelles tentera de répondre cette étude sont les suivantes :

- 1) Quelles sont les perceptions générales des enseignants des écoles du sud de l'île de Vancouver sur la démotivation qu'éprouvent les apprenants de sexe masculin en cours de français de base vis-à-vis des matériaux et stratégies pédagogiques mis en place ?

- 2) De quels facteurs, autres que ceux liés à la pédagogie, peut-on tenir compte pour tenter de comprendre la démotivation des apprenants dans les cours de français de base offerts dans les écoles du sud de l'île de Vancouver ?

- 3) Comment la pédagogie, notamment les activités et les stratégies didactiques, mise en place dans les cours de français de base offerts dans les écoles du sud de l'île de Vancouver, contribue-t-elle à la démotivation ressentie par les apprenants de sexe masculin à l'égard de l'apprentissage du français ?

- 4) Comment les stratégies et matériaux pédagogiques des enseignants du programme de français de base peuvent-ils être adaptés pour motiver davantage les apprenants de sexe masculin dans les cours de français de base dans les écoles du sud de l'île de Vancouver ?

Dans ce chapitre nous avons présenté les définitions et les concepts de base pour établir un cadre théorique et conceptuel de la présente étude. Dans un premier temps, nous avons discuté du rôle qu'exerce la motivation en acquisition des L2. Dans un deuxième temps, nous avons abordé les facteurs les plus saillants dont on peut tenir compte pour décrire la démotivation des apprenants à l'égard de l'apprentissage des L2, surtout celui de français. Dans un troisième temps, nous avons résumé les études les plus

pertinentes du domaine de l'ALS qui décrivent le statut actuel de la démotivation des apprenants à l'égard de l'apprentissage du français. Le prochain chapitre décrit la méthodologie utilisée dans notre étude.

Chapitre 3 : LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre comporte cinq sections. Dans la section 3.1, la contextualisation de la présente étude sera fournie. Dans la section 3.2, les critères selon lesquels les participants ont été choisis seront présentés et les caractéristiques des participants seront abordées. Dans la section 3.3, les instruments de collecte des données seront décrits. Dans la section 3.4, les procédures de collecte des données seront discutées. Dans la section 3.5, une description de la manière dont les données ont été catégorisées, codées et ensuite analysées sera présentée.

3.1. Le contexte de la présente étude

Au Canada anglais, le point d'entrée pour les programmes de français langue seconde⁵ (FLS) varie de province à province ainsi que la gestion des conseils scolaires. Bien que l'apprentissage du français soit obligatoire dès la 5^e année en Colombie-Britannique, les commissions scolaires peuvent, dès l'école maternelle, mettre en œuvre le programme de français de base⁶ en fonction des disponibilités des enseignants spécialisés en FLS, des ressources ainsi que des fonds (British Columbia Ministry of Education, 2001).

⁵ Le français langue seconde (FLS) renvoie à tout programme langagier dans lequel l'apprenant, dont la langue maternelle n'est pas le français, apprend cette langue. En Colombie-Britannique, quatre programmes différents offrent l'enseignement du FLS : l'immersion française (précoce et tardive), le français intensif, le français prolongé et le français de base (British Columbia Ministry of Education, 2007 ; Carr, 2007).

⁶ Il s'agit d'un programme de FLS dans lequel la langue française constitue un sujet étudié et une période de temps, qui varie selon l'année scolaire, y est consacrée chaque semaine (British Columbia Ministry of Education, 2001). Le programme de français de base vise à « enable students to begin to understand and communicate in French, as well as to experience francophone cultures » (British Columbia Ministry of Education, 2007). L'apprentissage d'une L2 est d'ailleurs une composante obligatoire du curriculum de la Colombie-Britannique, les élèves de la 5^e année à la 8^e années étudiant le français.

Dans le cadre de cette étude, les écoles qui ont participé provenaient de deux commissions scolaires du sud de l'île de Vancouver. Ces dernières variaient à la fois sur le plan géographique, soit la région où elles se situent dans le sud de l'île de Vancouver, et les caractéristiques démographiques des élèves les fréquentant. Certaines écoles se trouvaient dans les zones périurbaines, dans les quartiers des classes moyennes-supérieures ou professionnelles ; d'autres étaient dans des quartiers populaires. Le statut socio économique des familles et leurs niveaux d'éducation sont ainsi très divers. À cet effet, les écoles retenues pour l'étude n'ont pas été choisies de manière aléatoire ; elles ont toutes été sélectionnées en utilisant la technique d'échantillonnage en grappes pour assurer que chaque école ait une chance égale d'être invitée à participer, quel que soit son effectif ou sa localisation. De plus, des identités fictives ont été attribuées aux deux commissions scolaires et aux écoles participantes afin de protéger et de respecter l'anonymat des institutions. Le Tableau 1 présente les caractéristiques des écoles qui ont participé à l'étude.

Tableau 1 *Les caractéristiques des écoles retenues pour l'étude*

		Élèves inscrits Année scolaire 2014-2015*	Minutes d'étude de français dans une semaine	Immersion française
Conseil scolaire rouge	École A	400	134	Non
	École B	500	134	Oui
Conseil scolaire bleu	École C	500	114	Oui
	École D	200	126	Non

* Le nombre d'inscriptions est arrondi au multiple de cent le plus proche pour protéger l'anonymat des écoles qui ont participé à l'étude.

L'école A et l'école B font partie du conseil scolaire rouge (CSR). Selon la politique de gestion des langues pour le CSR, l'apprentissage du français commence dès l'école maternelle, dès l'âge de 5 ans. À l'école A, les périodes scolaires durent 67 minutes et les cours de français de base se donnent deux fois par semaine, ce qui fait 134 minutes d'apprentissage du français par semaine. Le temps d'apprentissage du français de base à l'école B est le même qu'à l'école A. Par contre, en plus du programme de français de base, l'école B offre le programme d'immersion française tardive. Celui-ci se distingue du français de base du fait que la langue française est le médium, soit la langue qui est utilisée pour transmettre les connaissances pour toutes les matières et toutes les disciplines ; le français n'est donc pas seulement l'objet d'étude.

L'école C et l'école D font partie du conseil scolaire bleu (CSB). Au contraire du CSR, celui-ci n'offre qu'un seul point d'entrée dans le programme de français de base, soit la 5^e année. À l'école C, les cours ont une durée d'environ 57 minutes et ceux du français de base se donnent deux fois par semaine : le français y est enseigné pendant à peu près 114 minutes par semaine. L'école D est l'une des plus petites dans le CSB. Elle n'offre que le programme de français de base et les élèves qui y sont inscrits apprennent le français trois fois par semaine dans les cours qui durent à peu près 42 minutes, ce qui fait 126 minutes d'apprentissage du français par semaine.

3.2. Les participants

L'objectif de cette recherche est double : tenter d'identifier et de décrire des tendances quant à la démotivation et au désintérêt qu'éprouvent les apprenants de sexe masculin envers l'apprentissage du français et déterminer si ce désengagement envers l'apprentissage du français peut être attribué à la pédagogie mise en place en cours de

langue. Les apprenants inscrits dans les cours de français de base et les enseignants de ces cours ont donc été invités à participer à l'étude. Selon les statistiques de scolarisation émises par le ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique, dans les écoles publiques, le taux moyen d'attrition dans le programme de français de base entre la 8^e année et la 9^e année, soit le moment où l'apprentissage du français n'est plus obligatoire, est de 43,33 %⁷ (Canadian Parents for French, 2011). Ainsi, afin de mieux comprendre pourquoi autant d'apprenants décident de ne pas poursuivre ce programme, les apprenants en 6^e, en 7^e et en 8^e années, ainsi que les enseignants de ces classes, ont été invités à participer à l'étude, ce qui permet d'explorer et d'identifier des tendances en ce qui concerne la démotivation et de le désintérêt des apprenants en cours de français de base.

3.2.1 Les enseignants du programme de français de base

Les critères selon lesquels les enseignants ont été choisis étaient les suivants : 1) être certifiés comme enseignants en Colombie-Britannique ; 2) être embauchés en tant qu'enseignants dans le sud de l'île de Vancouver ; et 3) être embauchés en tant qu'enseignants du programme de français de base. Les données de six enseignants du programme de français de base (deux enseignants de 6^e, de 7^e et de 8^e années) de deux commissions scolaires différentes ont été utilisées dans l'étude. Le Tableau 2 présente un résumé des caractéristiques des enseignants qui ont participé à l'étude.

⁷ Aucune donnée statistique concernant le taux d'attrition des apprenants de sexe masculin du programme de français de base n'est fournie. Le taux de 43,33 % englobe ainsi à la fois les garçons et les filles.

Tableau 2 *Les caractéristiques des enseignants du programme de français de base*

Participant	Sexe	L1	Années d'expérience en tant qu'enseignant de français de base	Pourcentage du temps d'enseignement du français de base
1	Féminin	Anglais	11 à 15 ans	de 40 à 69 %
2	Masculin	Allemand	16 à 20 ans	de 20 à 39 %
3	Féminin	Français et anglais (bilingue)	Moins de 5 ans	de 20 à 39 %
4	Féminin	Français	5 à 10 ans	Moins de 20 %
5	Féminin	Anglais	Moins de 5 ans	Moins de 20 %
6	Féminin	Anglais	5 à 10 ans	70 % ou plus

Comme le démontre le Tableau 2, six enseignants du programme de français de base, dont cinq femmes et un homme, se sont portés volontaires pour participer à l'étude. La moitié des participants (trois) sont anglophones⁸, un est francophone, un est bilingue (français-anglais) et un est germanophone. En ce qui concerne les années d'expérience qu'ont les enseignants, 66 % (n=4 sur 6) ont moins de dix ans d'expérience dans le domaine d'enseignement du français de base. Deux enseignants ont déclaré avoir plus d'expérience pédagogique, dont une femme qui enseigne le français de base depuis 11 à 15 ans et un homme qui enseigne le français de base depuis 16 à 20 ans. Comme les enseignants en Colombie-Britannique enseignent souvent deux matières, nous avons demandé aux participants quel pourcentage de la semaine était dédié à l'enseignement du français de base. Il convient de remarquer deux faits à ce sujet. Premièrement, dans les

⁸ Dans le contexte de cette recherche le terme *anglophone* désigne quelqu'un dont la langue maternelle est l'anglais.

écoles qui offrent le programme d’immersion française, il est courant que les enseignants enseignent à la fois dans le programme d’immersion et celui du français de base.

Ces enseignants ont peut-être indiqué qu’ils avaient moins d’années d’expérience et un taux moins élevé d’enseignement en français de base comme il s’agit d’un programme à part entière. De plus, le pourcentage d’enseignement du français va sans doute dépendre, au moins dans certains cas, des études de l’enseignant, c’est-à-dire s’il a une formation en français. Nous présumons ainsi que les enseignants du programme de français de base indiquant un pourcentage de temps d’enseignement plus élevé, soit aux alentours de 40 % ou plus, ont fait au moins une partie de leurs études en français. Le Tableau 3 illustre la formation des enseignants du programme de français de base.

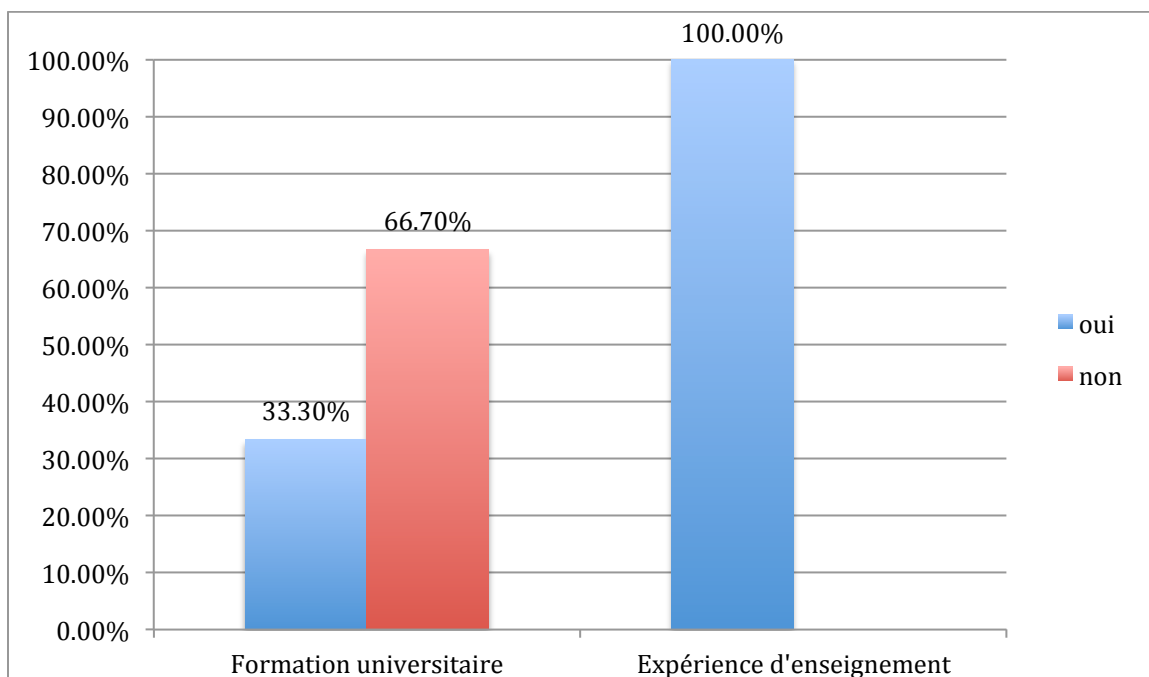
Tableau 3 *La formation des enseignants du programme de français de base*

Niveau d’éducation	Baccalauréat en arts	<i>n</i> =3 (50 %)
	Baccalauréat en éducation	<i>n</i> =3 (50 %)
	Autre baccalauréat ou diplôme	<i>n</i> =3 (50 %)
	Autre diplôme ou certificat	<i>n</i> =3 (50 %)
	Maîtrise en arts	<i>n</i> =1 (16,7 %)
	Autre maîtrise	<i>n</i> =2 (33,3 %)
Études de français pendant la formation	Oui, comme une majeure	<i>n</i> =1 (16,7 %)
	Oui, comme une mineure	<i>n</i> =1 (16,7 %)
	Oui, comme un certificat	<i>n</i> =1 (16,7 %)
	Non	<i>n</i> =3 (50 %)
Programme de développement professionnel (PDP)	Un ou des cours de méthodologie de FLS	<i>n</i> =1 (16,7 %)
	Un ou des cours de méthodologie de français de base	<i>n</i> =1 (16,7 %)
	Un ou des cours d’enseignement en français	<i>n</i> =1 (16,7 %)
	Aucun des cours ci-dessus	<i>n</i> =3 (50 %)

Nous avons demandé aux participants d’indiquer le(s) diplôme(s) détenu(s). Tel que démontré dans le Tableau 3, tous les enseignants participant détiennent un baccalauréat, que ce soit en arts (*n*=3), en éducation (*n*=3) ou autre (*n*=3). Un seul participant détient une maîtrise en arts, et deux autres ont une maîtrise dans un domaine

différent. Pourtant, en ce qui concerne leurs études de français, une polarité semble exister entre les participants. Cinquante pour cent des enseignants (n=3 sur 6) ont indiqué avoir poursuivi des études en français, un ayant fait une majeure, un ayant fait une mineure et un ayant fait un certificat. L'autre moitié des participants n'ont effectué aucune étude de français⁹, que ce soit de langue, de culture ou bien de littérature, au niveau postsecondaire. Nous avons également demandé aux enseignants du programme de français de base de réfléchir aux cours suivis dans leur Programme de développement professionnel (PDP) et d'indiquer s'ils avaient suivi des cours spécialisés pour l'enseignement du français. À cet égard, nous constatons aussi une polarité entre les participants : 50 % (n=3 sur 6) déclarent avoir suivi au moins un cours spécialisé pour l'enseignement du français au cours de leur PDP, tandis que l'autre moitié n'a jamais suivi de cours spécialisé pour l'enseignement du FLS, que ce soit pour l'enseignement en français ou l'enseignement du français de base, au cours de leur formation universitaire. Tout enseignant participant devait ensuite indiquer s'il se considérait spécialiste dans le domaine de l'enseignement du français de base selon sa formation universitaire ou ses années d'expérience d'enseignement du français. Les résultats sont indiqués dans la Figure 1.

⁹ Comme le note Carr (2007), des normes auxquelles doivent satisfaire les enseignants du programme de français de base existent dans certaines provinces, dont en Ontario et au Nouveau-Brunswick, mais en Colombie-Britannique, aucun processus de sélection n'existe pour les enseignants du programme de français de base. Il n'est donc guère surprenant qu'un nombre considérable d'enseignants du programme de français de base, au moins en Colombie-Britannique, n'a généralement qu'une formation très superficielle dans l'enseignement du français et un niveau de compétence très faible dans la L2 (Carr, 2007 ; Daneault, 1999).



N=6

Figure 1 Le pourcentage d'enseignants qui se considèrent spécialistes en enseignement du français de base, soit par leur formation, soit par leur expérience

Comme le montre la Figure 1, seulement 33 % (n=2 sur 6) des enseignants se considèrent spécialistes dans le domaine de l'enseignement du français de base de par leur formation. Cent pour cent (100 %, n=6 sur 6) des enseignants, même ceux ayant moins de 5 ans d'expérience d'enseignement du français de base, affirment toutefois être spécialistes de par leur expérience en enseignement.

3.2.2 Les apprenants du programme de français de base

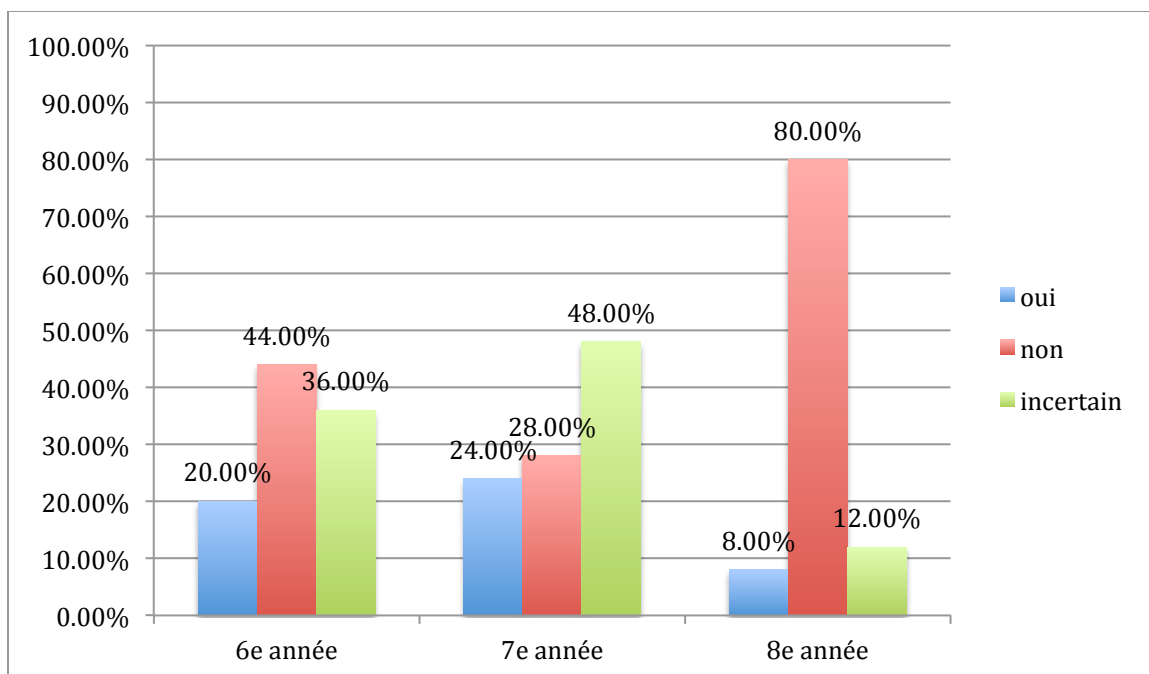
Quatre-vingt-douze apprenants du programme de français de base, de deux commissions scolaires et quatre écoles intermédiaires, ont participé à l'étude. Ces derniers devaient correspondre aux critères suivants : 1) être un adolescent anglophone de sexe masculin ; 2) être un élève dans une école publique dans le sud de l'île de

Vancouver, 3) être en 6^e, en 7^e ou en 8^e années ; et 4) être inscrit dans un programme de français de base offert dans le sud de l'île de Vancouver. Comme cette étude visait des apprenants anglophones de sexe masculin en cours de français de base, les données de tout apprenant non anglophone et ceux ayant fait une partie de leurs études langagières en immersion française ont été écartées de l'étude. Ainsi, au total 75 apprenants anglophones ont été retenus dans l'étude. Les caractéristiques des adolescents participant à l'étude sont indiquées dans le Tableau 4.

Tableau 4 *Les caractéristiques des apprenants du programme de français de base*

L'âge réel en années	Tranche d'âge	10–14
Langue maternelle (L1)	anglais	<i>N</i> =75 (100 %)
Niveau de scolarité	6 ^e année	<i>n</i> = 25 (33,3 %)
	7 ^e année	<i>n</i> = 25 (33,3 %)
	8 ^e année	<i>n</i> = 25 (33,3 %)

Comme le démontre le Tableau 4, l'âge des apprenants variait entre 10 et 14 ans. Après avoir éliminé tous les participants qui ne respectaient pas les critères de sélection, il y avait, tel qu'illustre le Tableau 4, une répartition égale des participants entre les trois années scolaires. Tout apprenant qui a participé à l'étude devait indiquer la probabilité de continuer l'apprentissage du français au-delà de la période obligatoire en Colombie-Britannique, soit la 8^e année, en sélectionnant une réponse, « oui », « non » ou « incertain ». Les réponses des participants sont indiquées dans la Figure 2.



n=25 pour chaque année scolaire

Figure 2 *Les réponses des apprenants en cours de français de base vis-à-vis de la poursuite de l'apprentissage du français après la période de scolarisation obligatoire*

En 6^e année, seulement 20 % (n=5 sur 25) des apprenants déclarent vouloir continuer le français après la 8^e année. À ce niveau, 44 % (n=11 sur 25) des apprenants indiquent ne pas vouloir continuer le français après cette période obligatoire et 36 % (n=9 sur 25) des participants sont incertains quant à la poursuite de l'apprentissage du français. Bien que 44 % (n=11 sur 25) des apprenants en 6^e année déclarent ne pas vouloir poursuivre leurs études de langue française au-delà de la 8^e année, ces apprenants sont moins nombreux en 7^e année, ce qui semble suggérer une légère résurgence en faveur de la continuation du français. Seulement 28 % (n=7 sur 25) des participants en 7^e année déclarent de ne pas avoir l'intention de continuer le français après la 8^e année. Le pourcentage d'apprenants qui déclarent ne pas vouloir poursuivre leurs études du français au-delà de la période obligatoire diminue de 16 % entre la 6^e et la 7^e années ; la majorité

des apprenants en 7^e année étant incertains de la poursuite de leurs études de langue française. Cependant, tel que démontré dans la Figure 2, bien que les apprenants de la 7^e année se montrent plus indécis (48 %, n=12 sur 25) que ceux de la 6^e année (36 %, n=9 sur 25) par rapport à l'idée de la poursuite de leurs études de la langue française, ce n'est certainement pas le cas pour les apprenants en 8^e année. À ce niveau, le pourcentage des apprenants qui sont incertains quant à la poursuite de leurs études de langue française baisse considérablement, à 12 % (n=3 sur 25). Encore plus inquiétant est le fait que le taux des apprenants qui veulent continuer l'apprentissage du français diminue entre la 7^e et 8^e années, ce taux passant de 24 % à 8 %. En 8^e année, 80 % (n=20 sur 25) des apprenants de sexe masculin veulent laisser tomber l'apprentissage du français, 12 % (n=3 sur 25) sont incertains et seulement 8 % (n=2 sur 25) déclarent vouloir continuer leurs études du français à l'école secondaire.

3.3. Les instruments de collecte des données

Comme cette étude utilise une méthode de recherche mixte, la cueillette de données a été faite en s'appuyant sur des méthodes à la fois quantitatives et qualitatives. Dans cette étude, les données quantitatives ont été recueillies en utilisant deux questionnaires : le premier étant destiné aux apprenants du programme de français de base, qui est décrit dans la section 3.3.1, et le second réservé aux enseignants du programme de français de base, qui est décrit dans la section 3.3.2. Une fois les questionnaires soumis, les données qualitatives ont été recueillies au moyen de deux groupes de discussion, un pour les apprenants et un autre pour les enseignants. Les sessions ont été enregistrées en utilisant un iPhone 5C avec un microphone externe et ont été ensuite transcrites et codés pour s'assurer de l'exactitude des données recueillies.

La section 3.3.3 et la section 3.3.4 décrivent plus en détail le déroulement des groupes de discussion.

3.3.1 Le questionnaire destiné aux apprenants du programme de français de base

Le premier questionnaire réservé aux apprenants du programme de français de base (voir Annexe A) comporte trois parties. La première partie comprend des questions qui servent à obtenir des données démographiques sur l'apprenant, soit son âge, le nombre d'années d'études de français, sa volonté de continuer l'apprentissage du français au-delà de la 8^e année et son intérêt à participer à un groupe de discussion dans lequel on aborde ses sentiments et ses expériences envers l'apprentissage du français. La deuxième partie inclut des énoncés qui visent à obtenir des réponses vis-à-vis des variables de l'apprenant en cours de français de base et de sa motivation. Ces énoncés ont été adaptés¹⁰ de plusieurs questionnaires dont celui de Gardner, Clement et Smythe (1979), *La Batterie des tests d'attitudes et de motivation (AMTB Attitude and Motivation Test Battery)*, et celui de Netten, Riggs et Hewlett, (1999), *le Grade 9 French Survey*. Le questionnaire adapté consistait en 46 questions¹¹ qui visaient à obtenir des renseignements sur les variables suivantes : l'intérêt de l'apprenant en LE (1–7), son anxiété en cours de français de base (8–12), ses attitudes envers l'apprentissage du français de base (13–18), sa volonté d'apprendre le français (19–24), l'encouragement parental en ce qui concerne l'apprentissage du français (25–29), son orientation intégrative (30–33), son orientation instrumentale (34–36) et la pédagogie et les stratégies

¹⁰ La formulation de certaines questions a été changée pour que ces dernières conviennent mieux aux apprenants du programme de français de base qui ont participé à l'étude, soit ceux entre la 6^e et la 8^e années.

¹¹ Bien que les items aient apparus de manière aléatoire dans le questionnaire, ils sont rassemblés par sous-échelles dans l'Annexe A pour faciliter la compréhension.

didactiques mises en place en cours de français de base (37–46). Ces dix dernières questions ont été créées par nous-mêmes afin d'illustrer le(s) rapport(s) entre la pédagogie et les stratégies didactiques mises en place en cours de français de base et la démotivation dont témoignent les apprenants de sexe masculin envers l'apprentissage du français. Les participants devaient donner leur opinion sur les énoncés à l'aide d'une échelle de Likert de 7 points, allant de 1 (*Strongly Disagree*) à 7 (*Strongly Agree*) (1 = *Strongly Disagree*, 2 = *Moderately Disagree*, 3 = *Slightly Disagree*, 4 = *Neutral*, 5 = *Slightly Agree*, 6 = *Moderately Agree*, 7 = *Strongly Agree*).

La troisième partie du questionnaire comprenait des questions ouvertes qui permettaient aux apprenants de décrire les activités d'apprentissage de langue française qui sont mises en place dans leurs cours de français de base et d'indiquer des suggestions possibles quant aux méthodes pédagogiques qui pourraient rendre l'apprentissage du français plus agréable.

3.3.2 Le questionnaire destiné aux enseignants du programme de français de base

Le questionnaire qui était destiné aux enseignants du programme de français de base dans les écoles du sud de l'île de Vancouver (voir Annexe B) s'inspirait largement de celui de la Corporation du Conseil des ministres de l'Éducation (2007), soit le *Pan-Canadian Assessment Program (PCAP) Teacher Questionnaire* et celui du Canadian Association for Second Language Teachers (CASLT, Association canadienne des professeurs de langues secondes, ACPLS) (2006), soit le *National Survey of French as a Second Language Teachers in Canada*. Le but du questionnaire était double : obtenir des réponses quant au parcours de l'enseignement des participants et évaluer leurs perceptions sur la démotivation des apprenants en cours de français de base. Pour ce

faire, les dix questions qui ont été créées par nous-mêmes¹² et auxquelles ont répondu les apprenants du français de base, figuraient également dans ce questionnaire. Les enseignants devaient répondre à chacun des énoncés à l'aide d'une échelle de Likert de 7 points, allant de 1 (*Strongly Disagree*) à 7 (*Strongly Agree*) (1 = *Strongly Disagree*, 2 = *Moderately Disagree*, 3 = *Slightly Disagree*, 4 = *Neutral*, 5 = *Slightly Agree*, 6 = *Moderately Agree*, 7 = *Strongly Agree*). Les questions ouvertes à la fin du questionnaire visaient à demander aux enseignants quelles difficultés les apprenants de sexe masculin éprouvaient en cours de français de base et quelles étaient les activités qui encourageraient le plus de participation chez les garçons. Ces réponses ont été corrélées avec celles des apprenants pour voir s'il y avait des similitudes ou bien des convergences frappantes entre les deux groupes de participants.

3.3.3 Le groupe de discussion pour les apprenants du français de base

Le premier groupe de discussion comprenait les apprenants de sexe masculin en cours de français de base. Toutes les données obtenues lors des groupes de discussion étaient censées non seulement de valider les résultats quantitatifs, mais aussi d'en élaborer davantage et d'explorer le(s) corrélation(s) entre la (dé)motivation qu'éprouvent les garçons en cours de français de base vis-à-vis de la pédagogie.

Au total, six apprenants (deux apprenants de 6^e, de 7^e, et de 8^e années) du programme de français de base ont participé au groupe de discussion qui a duré 30 minutes. Tout au long de la discussion en groupe, trois questions ouvertes (voir Annexe C) ont été posées afin de mieux explorer les attitudes et les expériences des apprenants de sexe masculin en cours de français de base vis-à-vis de la pédagogie mise en place et de

¹² Ces questions correspondent aux items 1 à 10 dans la section II de l'Annexe B.

leur démotivation pour l'apprentissage du français. Sans informer ces derniers des résultats recueillis par l'intermédiaire des questions ouvertes dans la troisième partie du questionnaire, nous avons d'abord demandé aux garçons de faire des commentaires au sujet des activités d'apprentissage utilisées dans leur cours de français et d'indiquer si ces dernières les démotivaient. Nous leur avons demandé par la suite de préciser quelles activités de langue ils préféreraient et, le cas échéant, de préciser quelles autres activités langagières les motiveraient davantage à apprendre le français et à participer au cours de français.

3.3.4 Le groupe de discussion pour les enseignants du français de base

Six enseignants, dont un homme, ont participé au groupe de discussion. Trois questions ouvertes (voir Annexe D) ont été posées aux participants lors du groupe de discussion. Nous avons d'abord demandé aux enseignants de parler de leurs propres expériences en cours de français de base et de ce dont ils ont été témoins par rapport à la pédagogie de français de base et à la démotivation qu'éprouvent les adolescents anglophones envers l'apprentissage du français. Par la suite, nous leur avons demandé de commenter les ressources pédagogiques accessibles aux enseignants du programme de français et de se prononcer sur si ces ressources affectent la démotivation des apprenants. Nous avons ensuite demandé aux enseignants du programme de français de base ce dont ils avaient le plus besoin pour garder l'intérêt des apprenants en cours de français de base.

3.4 Procédures

3.4.1 Le recrutement des participants

Une fois l'approbation du comité d'éthique de la recherche obtenue (voir Annexe E), une invitation a été envoyée aux directeurs d'écoles en janvier 2015 (voir Annexe F).

L'invitation décrivait les objectifs de la présente étude, les retombées éventuelles et les instruments de la cueillette des données. Les directeurs d'écoles ont accepté de présenter l'étude aux enseignants du programme de français de base : nous avons ensuite demandé aux personnes désireuses d'y participer de signer le formulaire de consentement (voir Annexe G). Nous avons ensuite visité les cours de français de base dont l'enseignant avait déjà consenti de participer à la recherche pour présenter l'étude aux adolescents et leur donner les documents nécessaires pour obtenir la permission de leur parent ou bien de leur tuteur (voir Annexe H). Nous avons retenu les apprenants qui ont renvoyé le formulaire avec l'accord nécessaire pour participer à l'étude. Nous avons ensuite contacté les enseignants des cours pour déterminer une date et une heure pour l'étude pilote et l'étude principale.

3.4.2 L'étude pilote

Avant de faire l'étude principale, nous avons fait une étude pilote dans une école dans le sud de l'île de Vancouver auprès de 12 jeunes adolescents. Comme les élèves de la 6^e à la 8^e années ont participé à l'étude pilote, l'âge de ces derniers variait entre 10 et 14 ans. L'étude pilote s'est déroulée selon les mêmes procédures que l'étude principale, mais son objectif était de tester le questionnaire pour les apprenants du programme de français de base et de valider les procédures de l'étude principale. Dans l'étude pilote, chaque participant devait remplir en premier le formulaire de consentement pour ensuite passer au questionnaire. Suite à l'étude pilote, quelques petites modifications ont été apportées aux instruments de collecte de données :

- 1) Le mot *undecided* a été ajouté comme option de réponse à la question

« Are you planning on continuing with your French language studies after completing Grade 8? », pour ne pas forcer l'apprenant à prendre une décision sur-le-champ quant à la poursuite de l'apprentissage du français.

2) Comme cette étude examine le contexte d'apprentissage dans les classes de français de base, la question « Have you ever been enrolled in French Immersion? » a été ajoutée au questionnaire pour assurer la validité interne des données éventuelles. Dans l'affirmative, le participant passait à la question « For how many years were you enrolled in French Immersion? ».

3) Deux questions ouvertes supplémentaires ont été ajoutées à la fin du questionnaire dans l'espoir d'obtenir plus de précision quant aux suggestions d'amélioration dans le cours de français de base.

3.4.3 L'étude principale

Entre janvier et avril 2015, 81 personnes au total ont participé à l'étude dont six enseignants du programme de français de base et 75 apprenants de sexe masculin inscrits au programme de français de base. Comme le démontre le Tableau 5, la collecte des données s'est effectuée en cinq phases.

Tableau 5 *Les cinq phases de la collecte des données*

Phase	Durée approximative
Description de l'étude aux participants et soumission des formulaires de consentement	5 minutes
Soumission du questionnaire aux enseignants du programme de français de base	30 minutes
Soumission du questionnaire aux apprenants du programme de français de base	30 minutes
Groupe de discussion avec les enseignants du programme de français de base	45 minutes
Groupe de discussion avec les apprenants du programme de français de base	30 minutes
Durée totale	140 minutes

3.4.4 Les étapes de soumission des questionnaires

Les étapes de procédures pour la collecte de données par questionnaire sont comme suit :

- 1) Les formulaires de consentement ont été envoyés aux enseignants du programme de français de base par courriel. Les enseignants souhaitant participer à l'étude ont imprimé et signé deux copies du formulaire de consentement. Chaque enseignant nous a ensuite fourni une liste de ses élèves, indiquant les prénoms de tous les garçons dans son cours de français de base.
- 2) Selon les listes des élèves fournies par les enseignants, nous avons ensuite imprimé tous les formulaires de consentement nécessaires pour les apprenants, ce qui correspondait au nombre total de garçons dans tous les cours de français de base.
- 3) Les enseignants et le chercheur ont convenu d'une date et d'une heure pour que ce dernier puisse distribuer les formulaires de consentement aux garçons. Pendant la visite,

nous avons présenté l'étude aux garçons et leur avons dit clairement que leur participation n'entraînerait aucun effet sur leur note en cours ni leur rapport avec l'enseignant. Comme il s'agit de mineurs, les garçons ont dû faire signer le formulaire de consentement par leur parent ou tuteur.

4) Une semaine plus tard, nous avons récupéré tous les formulaires de consentement qui ont été renvoyés aux bureaux des écoles. Nous avons ensuite dressé une liste de tous les garçons qui avaient obtenu la permission requise pour participer à l'étude.

5) Nous avons recontacté les enseignants dont les étudiants participaient à l'étude pour convenir d'une date pour revenir dans les cours de français de base et permettre aux garçons de remplir le questionnaire.

6) Pendant les visites, nous avons emmené les garçons participant à l'étude dans une salle de classe vide pour ne pas déranger les autres apprenants qui n'y participaient pas. Nous avons distribué un questionnaire à tous les garçons et avons expliqué que toutes les données récupérées seraient anonymes et confidentielles. Tous les participants ont reçu un code de participation et ont dû l'écrire au-dessus du questionnaire à la place de leur prénom. Nous avons expliqué la procédure à suivre pour répondre aux questions et avons encouragé les participants à nous poser des questions au besoin.

7) Tous les garçons nous ont rendu le questionnaire dans une enveloppe scellée et ont été remerciés pour leur participation. Comme le questionnaire ne prenait qu'environ 30 minutes à remplir, ils sont ensuite retournés au cours.

8) Ce même jour, une fois le cours terminé, nous avons donné un questionnaire à l'enseignant. Nous avons expliqué la procédure à suivre pour répondre aux questions et avons encouragé l'enseignant à nous poser des questions au besoin. Tous les enseignants

ont reçu un code de participation et ont dû l'écrire au-dessus du questionnaire à la place de leur prénom. Nous avons insisté sur le fait qu'aucune réponse n'entraînerait d'effet sur leur emploi et que toutes les données resteraient anonymes et confidentielles. Une fois rempli, le questionnaire nous a été rendu dans une enveloppe scellée.

3.4.5 Les étapes de procédure pour les groupes de discussion

Les étapes de procédures pour la collecte de données par groupe de discussion sont indiquées comme suit :

- 1) Une fois tous les questionnaires récupérés, nous avons dressé une liste des enseignants et des apprenants qui voulaient participer à un groupe de discussion.
- 2) Nous avons ensuite envoyé un courriel aux enseignants pour choisir la date, l'heure et l'endroit qui conviendraient à tous pour le groupe de discussion. Comme les adolescents ne pouvaient se réunir tous en même temps en raison des différents horaires scolaires, nous avons écrit aux directeurs d'écoles pour obtenir la permission de voir les élèves participant au groupe de discussion pendant la période où ils font tous d'habitude de la lecture indépendante.
- 3) Nous avons pris rendez-vous avec les enseignants une après-midi à l'une des écoles à la fin de la journée scolaire.
- 4) Une fois le dispositif d'enregistrement installé, nous avons rappelé aux enseignants que leur participation au groupe de discussion devait être volontaire et qu'aucune réponse n'aurait d'effet sur leur emploi.
- 5) Tous les participants ont reçu un code de participation qu'ils ont dû dire à haute voix chaque fois avant de prendre la parole.

- 6) Nous avons posé trois questions ouvertes aux enseignants du français de base.
- 7) Nous avons remercié tous les participants et avons clos la session.
- 8) Quelques jours après la session avec les enseignants du programme de français de base, nous avons retrouvé les adolescents pendant la période où ils font tous d'habitude de la lecture indépendante.
- 9) Une fois le dispositif d'enregistrement installé, nous avons rappelé aux apprenants que leur participation au groupe de discussion devait être volontaire et qu'aucune réponse n'aurait d'effet sur leur note dans le cours de français ni leur rapport avec l'enseignant.
- 10) Tous les participants ont reçu un code de participation qu'ils ont dû dire à haute voix chaque fois avant de prendre la parole.
- 11) Nous avons posé trois questions ouvertes aux apprenants du programme de français de base.
- 12) Nous avons remercié tous les participants et avons clos la session.

3.5 La catégorisation des données

Afin de répondre aux questions dans le cadre de cette étude, les données ont été mises dans le logiciel IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), version 22, pour effectuer plusieurs tests statistiques. Les tests de fréquences ont d'abord été exécutés afin de transformer les informations démographiques des participants en pourcentages.

3.5.1 Le codage et l'analyse des données quantitatives

La première question de recherche sert à acquérir un aperçu des perceptions générales des enseignants du programme de français de base du sud de l'île de Vancouver sur la démotivation qu'éprouvent les apprenants de sexe masculin. Des tests statistiques,

dont les tests de fréquences, ont été appliqués aux données quantitatives, recueillies au moyen du questionnaire, ce qui a permis de déterminer si les enseignants se rendent compte de la démotivation des apprenants vis-à-vis des stratégies et matériaux pédagogiques mis en place en cours de français de base. La deuxième question de recherche visait à dresser un portrait global de la démotivation qu'éprouvent les apprenants de sexe masculin à l'égard de l'apprentissage du français dans quelques écoles dans le sud de l'île de Vancouver. Des tests de fréquences ont également été effectués à ces données quantitatives, ce qui a permis une représentation approfondie et holistique du désintérêt que témoignent les apprenants en cours de français du sud de l'île de Vancouver.

3.5.2 Le codage et l'analyse des données qualitatives

Bien que les analyses quantitatives puissent fournir une interprétation des données à l'aide de scores statistiques, elles ne peuvent en aucun cas représenter pleinement la vaste gamme des opinions personnelles des participants. Pour obtenir des renseignements à ce sujet, les données qualitatives récupérées au moyen des questions ouvertes des questionnaires et des groupes de discussion ont été codées et analysées en utilisant le logiciel SPSS en conjonction avec Microsoft Excel. En ce qui concerne les questions ouvertes des questionnaires, elles ont toutes été codées à l'aide d'un tableur Excel. Toute réponse y a été ajoutée sans modification de l'orthographe ni de la grammaire. Une fois les productions écrites entrées, les données ont été divisées et catégorisées selon les thèmes majeurs qui se décelaient auprès des groupes participant. Les données qualitatives recueillies au moyen des groupes de discussion ont été également transcrites intégralement pour ensuite être codées et synthétisées dans Microsoft Excel. Pour aborder

la troisième et la quatrième question de recherche , soit « Comment la pédagogie, notamment les activités et les stratégies didactiques, mise en place dans les cours de français de base offerts dans les écoles du sud de l'île de Vancouver contribue-t-elle à la démotivation ressentie par les apprenants de sexe masculin à l'égard de l'apprentissage du français? » et « Comment les stratégies et matériaux pédagogiques des enseignants du programme de français de base peuvent-ils être adaptés pour motiver davantage les apprenants de sexe masculin dans les cours de français de base dans les écoles du sud de l'île de Vancouver ? », les tendances communes qui sont ressorties des réponses des apprenants de sexe masculin en cours de français de base et des enseignants de ces cours ont ensuite été présentées et discutées.

Dans ce chapitre, nous avons présenté la méthodologie de la présente étude, notamment le contexte de l'étude, le profil des participants, les instruments de collecte des données et les étapes de procédures, pour ensuite résumer la manière dont les données ont été catégorisées, codées et ensuite analysées. Le prochain chapitre présente les résultats de l'analyse des données en les mettant en corrélation avec les questions de recherche.

Chapitre 4 : LES RÉSULTATS ET LA DISCUSSION

Ce chapitre comporte une présentation des résultats quantitatifs et qualitatifs, suivie d'une discussion en rapport aux quatre questions de recherche de la présente étude. Dans la section 4.1, les résultats des tests de fréquences des questionnaires soumis aux enseignants, et ceux des questions ouvertes, seront présentés afin d'illustrer les perceptions générales qu'ont les enseignants du programme de français de base sur la démotivation des apprenants à l'égard de l'apprentissage du français. Dans la section 4.2, les données quantitatives obtenues des questionnaires soumis aux apprenants du programme de français de base seront abordées afin de montrer de quels facteurs, autres que ceux liés à la pédagogie, on pourrait tenir compte pour tenter de décrire leur démotivation. Dans la section 4.3, les résultats des tests de fréquences qui décrivent le niveau d'intérêt et de satisfaction qu'accordent les apprenants aux matériaux pédagogiques et aux stratégies didactiques utilisés en cours de français de base seront traités. Dans la section 4.4, nous présentons les données quantitatives et qualitatives obtenues à partir des questions ouvertes et du groupe de discussion pour décrire comment les matériaux et stratégies didactiques mis en place en cours de français de base peuvent être adaptés pour motiver davantage les apprenants en cours de français de base.

Tous les résultats dans ce chapitre sont présentés d'abord au niveau du groupe entier des participants. Ceux des sous-groupes, c'est-à-dire les trois années scolaires des apprenants en cours de français de base, seront abordés à titre indicatif pour fournir une analyse approfondie le cas échéant. Il convient aussi de noter que, dans ce chapitre, nous avons réduit la distribution des réponses en répartissant ces dernières en trois groupes,

c'est-à-dire « en désaccord », « neutre » et « d'accord ». De plus, seules les réponses les plus probantes des deux questionnaires seront abordées dans les sections suivantes.

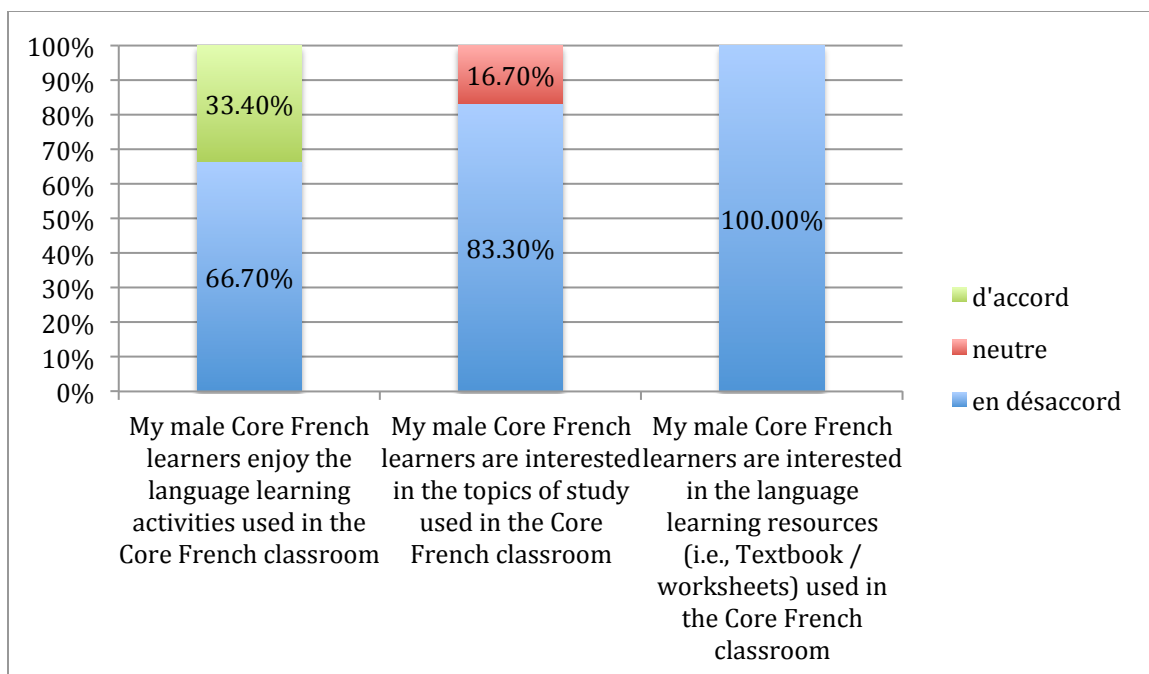
4.1 La première question de recherche

Quelles sont les perceptions générales des enseignants des écoles du sud de l'île de Vancouver sur la démotivation qu'éprouvent les apprenants de sexe masculin en cours de français de base vis-à-vis des matériaux et stratégies pédagogiques mis en place ?

Les résultats pour cette première question de recherche seront présentés en deux parties. Étant donné que cette étude se servait d'outils de collecte de données quantitatives et qualitatives pour répondre à cette question, les résultats quantitatifs, soit les résultats des tests de fréquences seront d'abord présentés (section 4.1.1), suivis des résultats qualitatifs, soit l'analyse des questions ouvertes (section 4.1.2), récupérés lors du groupe de discussion avec les enseignants du programme de français de base.

4.1.1 Les résultats des tests de fréquences

Les enseignants qui ont participé à cette étude ont chacun rempli un questionnaire contenant dix questions et utilisant une échelle de Likert de 7 points. L'objectif de ces questions était double : d'une part montrer l'impression qu'ont les enseignants sur le niveau d'intérêt et de satisfaction des apprenants par rapport aux matériaux pédagogiques mis en œuvre en cours de français de base et, d'autre part, présenter les perceptions des enseignants vis-à-vis des préférences didactiques des apprenants dans ces cours. Les résultats du premier objectif sont présentés dans la Figure 3.



N=6

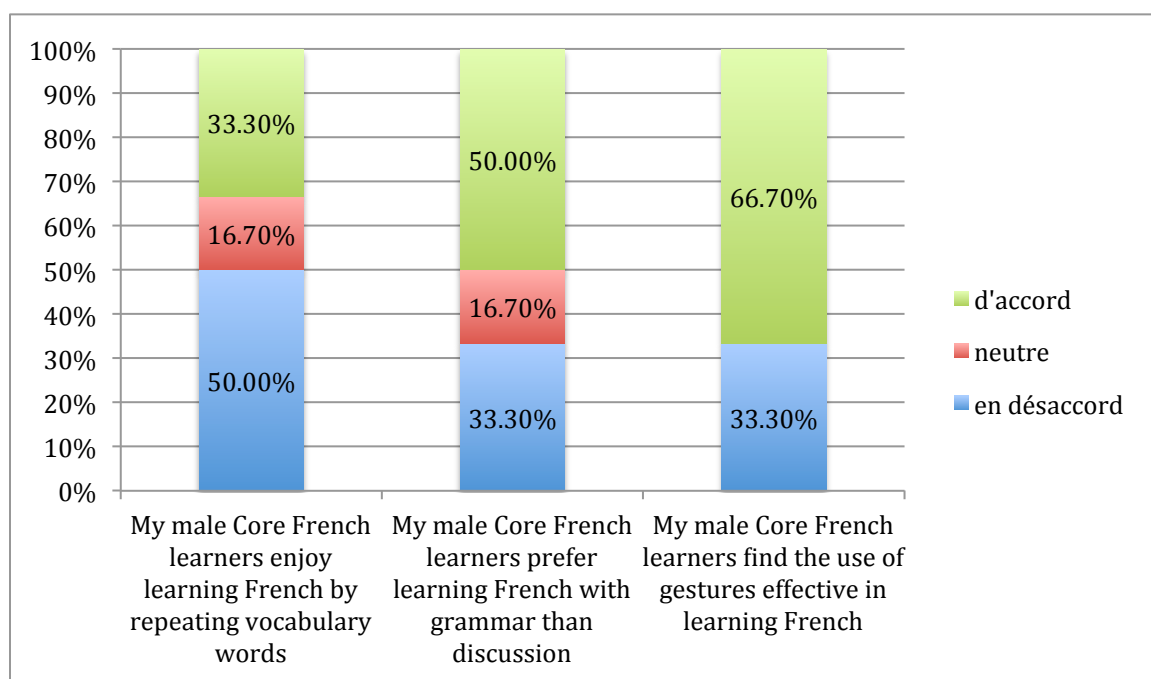
Figure 3 *Les perceptions des enseignants dans les écoles du sud de l'île de Vancouver à l'égard du niveau d'intérêt qu'ont les apprenants par rapport aux matériaux pédagogiques mis en œuvre en cours de français de base*

Comme l'illustre la Figure 3, les enseignants jugent que les apprenants en cours de français de base éprouvent peu d'intérêt pour les matériaux pédagogiques utilisés dans leurs cours de français. En ce qui concerne le degré de satisfaction des apprenants pour les activités de langue mises en œuvre en cours de français de base, 66,7 % (n=4 sur 6) des enseignants constatent que leurs apprenants ne s'y intéressent pas : seulement 33,4 % (n=2 sur 6) des enseignants croient que leurs élèves ressentent un véritable intérêt pour les tâches langagières utilisées dans les cours. De plus, un taux encore plus élevé des enseignants avoue que les sujets traités n'intéressent pas leurs apprenants.

Quatre-vingt-trois pour cent (83,3 %, n=5 sur 6) des enseignants croient donc que leurs apprenants semblent se désintéresser des matières enseignées dans les cours de français de base ; 16,7 % (n=1 sur 6) demeurent neutres. Lorsque nous avons demandé plus

précisément aux enseignants d'indiquer si les manuels de cours semblaient intéresser leurs apprenants, tous (n=6 sur 6) étaient d'accord pour admettre que les apprenants les trouvaient fastidieux et inintéressants.

Les résultats ayant trait aux perceptions qu'ont les enseignants du programme de français de base à l'égard des préférences didactiques des apprenants sont présentés dans la Figure 4.



N=6

Figure 4 Les perceptions qu'ont les enseignants du programme de français de base dans les écoles du sud de l'île de Vancouver à l'égard des préférences didactiques des apprenants

Nous avons demandé aux enseignants d'indiquer le niveau de préférence perçu chez les apprenants par rapport à certaines stratégies didactiques. Tel qu'il a été discuté dans la section 2.3.4, il est fréquent que les apprenants en cours de L2 n'apprécient pas les cours de langues dans lesquels dominant la répétition et le mimétisme. Ainsi n'est-il pas

étonnant que 50 % (n=3 sur 6) des enseignants estiment que leurs apprenants ne semblent pas aimer apprendre le français à partir par exemple de la répétition de vocabulaire ; 33,3 % (n=2 sur 6) déclarent en revanche qu'il s'agit d'une stratégie didactique favorisée auprès des apprenants. Par ailleurs, les enseignants devaient indiquer s'ils croyaient que leurs apprenants préféreraient la grammaire à la discussion. À ce propos, comme le montre la Figure 4, 50 % (n=3 sur 6) des enseignants constatent que les apprenants préfèrent une leçon axée sur la grammaire plutôt que de s'engager dans une discussion. Trente-trois pour cent (33,3 %, n=2 sur 6) croient toutefois que leurs apprenants favorisent davantage la discussion que la grammaire en cours de français de base, tandis que 16,7 % (n=1 sur 6) déclarent que leurs apprenants n'accordent aucune préférence s'ils sont libres de choisir. Les résultats de cette question sont donc partagés. La dernière question visait à évaluer le degré de satisfaction perçue des apprenants quant à l'emploi de la méthode pédagogique *AIM*¹³. Tel que l'illustre la Figure 4, la majorité des enseignants, soit 66,7 % (n=4 sur 6), indiquent que les apprenants apprécient l'usage des gestes dans leurs cours donc que cette méthode plaît aux apprenants.

4.1.2 L'analyse des questions ouvertes

Afin d'explorer plus en profondeur les perceptions des enseignants sur le désintérêt des apprenants vis-à-vis des matériaux pédagogiques dans les cours de français de base et leurs préférences pour certaines stratégies didactiques qui y sont mises en

¹³ La méthode d'enseignement *AIM* (*Accelerative Integrated Method*) s'inspire d'autres méthodes pédagogiques, notamment celle du *TPR* (*Total Physical Response*) et celle de *TPRS* (*Teaching Proficiency through Reading and Storytelling*). Créée par Maxwell (2001), cette méthode, spécifique au contexte d'enseignement du français de base, est axée sur l'emploi des gestes qui sont associés aux mots de vocabulaire traités en cours. Bien que la méthode *AIM* soit utilisée par les enseignants du programme de français de base partout au Canada dans les écoles élémentaires et intermédiaires, son efficacité est l'objet de nombreuses critiques et peu d'études fournissent des résultats empiriques qui illustrent que son usage entraîne un niveau plus élevé de compétence chez l'apprenant, surtout à l'égard de la production, en cours de français de base (Mady, Arnott et Lapkin, 2009).

place, des questions ouvertes figuraient également dans le questionnaire. Les réponses ont été codées et catégorisées pour découvrir des tendances éventuelles entre participants. Dans cette section une description générale des explications qu'ont fournies les enseignants pour rationaliser la démotivation et le désintérêt des apprenants en cours de français de base est présentée.

Les enseignants qui ont participé à cette étude constatent qu'il est fort probable que des problèmes liés à l'anxiété et à la disposition à communiquer en cours peuvent expliquer le désintérêt et l'insatisfaction des apprenants en cours de français de base.

Comme l'explique un participant :

P882 : They [male Core French students] are reluctant to look foolish in front of their peers and therefore wont try to communicate or participate fully in some of the exercises or activities asked to be done in class.

Bien qu'il soit vrai que le facteur affectif d'anxiété puisse être attribué à l'incapacité des apprenants à communiquer pleinement en cours de français de base, d'autres commentaires des enseignants suggèrent qu'un manque d'intention explicite chez les apprenants à apprendre le français peut entraîner une absence de participation aux activités faites en cours. Un participant écrit :

P772 : They [male Core French students] have no intent of learning the language and know they won't fail- thus they don't try.

Au contraire du commentaire précédent, celui de cet enseignant explique plus précisément que la démotivation des apprenants en cours de français de base est le résultat d'une absence d'intention et de volonté d'apprendre le français. Ce manque de désir couplé au fait que les apprenants savent bien qu'ils ne peuvent pas échouer le cours sont toutes deux des explications fort possibles pour la démotivation des apprenants en cours de français de base. Étroitement liée à ces explications est l'idée que ces derniers ne voient aucune raison d'apprendre le français. Parmi toutes les réponses des enseignants, la plupart ont déclaré que les apprenants ont dû mal à discerner, voire à comprendre, la raison pour apprendre le français et même pour accomplir les tâches langagières faites en cours. Comme l'expliquent deux enseignants :

P661 : The boys don't see the purpose in the activity or in learning the French language—why do I need to learn this?

P719 : French is hard—compared to the other subjects like math and science, the boys don't necessarily see the utility of French.

Ces commentaires laissent soupçonner que les apprenants en cours de français de base ont de la difficulté à comprendre l'importance d'apprendre le français. Ils questionnent les objectifs des exercices langagiers et ne voient guère l'utilité de l'apprentissage du français.

Ainsi, selon les enseignants qui ont participé à cette étude, la démotivation des apprenants en cours de français de base résulterait de trois facteurs : 1) un manque d'intérêt envers les matériaux pédagogiques et les activités langagières faites en cours ; 2) un manque d'intérêt et de volonté à apprendre le français ; 3) l'incapacité de comprendre les objectifs des exercices langagiers et l'utilité de l'apprentissage du français. Par contre, malgré toutes ces difficultés, les enseignants du programme de français de base ont été en mesure d'indiquer certaines activités langagières auxquelles participent pleinement leurs apprenants. Pour tous les enseignants, les tâches langagières qui ont le mieux réussi à encourager la participation des apprenants comprenaient les activités de groupe, le théâtre, les jeux et toute activité pour laquelle les apprenants n'ont pas besoin d'utiliser la langue devant le reste de la classe.

4.1.3 Discussion

Dans un premier temps, ces analyses illustrent bien que les enseignants qui ont participé à cette étude considèrent que leurs apprenants éprouvent un relatif désintérêt par rapport aux matériaux pédagogiques utilisés en cours de français de base. Les données quantitatives indiquent non seulement que les enseignants jugent leurs apprenants comme étant largement insatisfaits des thèmes et des sujets traités dans leurs cours respectifs, mais aussi que les enseignants sont unanimes à dire que les apprenants ne sont pas intéressés par le manuel du cours. Le fait que ce n'est que la deuxième année d'utilisation de ce manuel de cours dans le programme de français de base est à noter. Un enseignant de français de base explique :

P882 : We are in the second year of using this program [. . .] the current program is very good [. . .] it does increase their [male Core French students'] interest. It does need to be updated though, the students constantly comment on the hair and clothing fashions, it is very hard for them to relate and identify with what is presented there.

Selon cet extrait, le désintérêt des apprenants provient du fait qu'ils sont peut-être incapables de s'identifier au contenu qui est présenté dans le manuel. Il semblerait donc qu'il existe un décalage entre les images qui figurent dans le manuel et ce que vivent les apprenants dans leur vie quotidienne. D'autres enseignants indiquent que ce désintérêt semblent découler d'un manque de confort et de connaissance de leur part qui les empêche de profiter de manière efficace du manuel. Considérons les extraits suivants qui décrivent les difficultés des enseignants par rapport à l'usage du manuel :

P772 : This is my first year of teaching FSL so I am really learning on the spot on how and what to use the textbook for.

P661 : The challenge is that the textbook is meant for five days a week of teaching and we only see them twice a week. So to be frank, to use the textbook to its fullest potential is quite difficult.

P812 : For a new teacher it's a bit overwhelming to figure out how to use this resource I find.

P719 : I really want to use it [the textbook] as its like \$150 bucks but how do I use it efficiently?

Ces commentaires semblent indiquer un manque de familiarité avec ce nouveau manuel de cours et, peut-être dans le cas des nouveaux enseignants, un manque de formation et de connaissance à propos de l'élaboration et de l'utilisation des manuels scolaires. Il serait donc possible d'avancer que le manque d'intérêt des apprenants envers le manuel scolaire peut être le résultat du fait que les enseignants apprennent toujours à s'en servir à son plein potentiel. Malgré ces difficultés, les enseignants semblent s'engager à utiliser le manuel dans leurs cours respectifs.

Dans un deuxième temps, les tests de fréquences ont également montré que les enseignants du programme de français de base sont presque entièrement d'accord que leurs apprenants sont désintéressés par les sujets traités dans le cours (voir Figure 3, section 4.1.1). Pour permettre l'approfondissement de ce résultat de recherche, nous avons demandé aux enseignants de commenter les sujets étudiés dans leurs cours de français de base et d'expliquer si les thèmes et les exercices démotivent leurs apprenants. Il convient de noter par ailleurs que, lorsque nous avons demandé aux enseignants de commenter les sujets et les activités vis-à-vis de la démotivation des apprenants, tous étaient reliés au manuel scolaire. Considérons les quelques extraits ci-dessous :

P661 : Topic is huge—I don't think most of them keep boys interested. The game thing is huge though, boys are so competitive.

P882: It's definitely the [text]book, now we're on chapter 2 we just did chapter 1, its just too paper based and it doesn't work. You have to marry it with something else, something active.

P711: You've got to get away from that textbook at the end of the day. Most of the themes and activities in there just don't work.

P772: The activities that I find not successful and that I get a lot of negative feedback from are the ones where they go into the textbook so working on worksheets, verb conjugations [. . .].

D'après les enseignants participants à cette étude, les sujets à apprendre en cours de français de base s'avèrent un facteur déterminant dans le niveau d'intérêt qu'y accordent les apprenants. Encore une fois les enseignants reviennent au fait que les sujets et les exercices traités dans le manuel de cours ne plaisent pas à leurs apprenants. Il convient de noter que, bien que les enseignants aient indiqué qu'ils aimeraient bien profiter du manuel, ils s'entendent pour dire que les thèmes et les activités langagiers qui y sont présentés ne sont pas tous réussis. Ainsi se peut-il que les enseignants participants à l'étude se sentent obligés d'utiliser ce nouveau manuel et qu'ils aient perdu en quelque sorte leur autonomie pour inclure d'autres supports pédagogiques pour renforcer les thèmes à l'étude.

Dans un troisième temps, nous avons demandé aux enseignants d'expliquer ce dont ils auraient besoin pour garder l'intérêt de leur apprenants et augmenter leur motivation en cours de français de base. Au lieu d'offrir des suggestions d'améliorations dans les cours de français de base, les enseignants ont tous suggéré des changements dans le programme, qui relèvent du ministère de l'éducation au niveau provincial. Ces suggestions d'améliorations des enseignants se divisent en deux catégories, c'est-à-dire des suggestions sur la fréquence des cours hebdomadaires de français de base, et d'autres sur des objectifs d'apprentissage plus explicitement définis et fixés pour le programme de français de base. Considérons les commentaires suivants sur la fréquence des cours :

P882 : The two biggest challenges with Core French is that it is only taught twice a week and they don't even think about this outside of the classroom.

P661 : They only see that teacher twice a week, they don't get to know the students really well, they don't have that opportunity.

P719 : Return the number of French classes to 3 per week.

P812 : I wish though we had them every day like I wish Core French was every day; especially if we want to go in depth but I don't think our province is focusing on that.

P772 : They only see that teacher twice a week, they don't get to know the students really well, they don't have that opportunity. So more French throughout the week is what I think they [male Core French students] need.

Les données autodéclarées des enseignants suggèrent que la décision de réduire le nombre de cours hebdomadaires de français de base à deux fois par semaine a eu des résultats négatifs sur la motivation des apprenants. Ce changement porte les enseignants à croire que leurs apprenants n'ont pas assez de contact ni avec leurs enseignants du programme de français ni avec les autres apprenants. En plus du fait que les apprenants n'entrent pas en contact avec le français en dehors du cours, les enseignants aimeraient que les cours de français de base soient plus fréquents. D'autres suggestions d'améliorations concernaient le besoin d'objectifs d'apprentissage plus précis pour le programme de français de base. Deux participants expliquent :

P882 : I guess what I don't know is what is the final goal—do we want them [Core French students] to be able to say a little French or do we want them to conjugate verbs? Like every school is different and by the end of grade 8 how do we want them walking out the door? It is not very clear.

P711 : Currently, I think a review of FSL instruction in middle schools is necessary to improve student interest and motivation in learning. There are many students who, after 8 years, finish the program and have very little fluency.

Les enseignants participants à cette étude constatent un manque de précision quant aux objectifs d'apprentissage prescrits par le programme de français de base. Ainsi, comme l'expliquent les deux participants, les enseignants ont dû mal à décider où concentrer leurs efforts : doivent-ils mettre la priorité sur la précision grammaticale ou la production orale ? Selon le *IRP (Integrated Resource Package)* pour le programme de français de base, il est recommandé aux enseignants que les objectifs d'apprentissage ne soient considérés que comme « tasks to be performed and not in terms of language items to be mastered » (British Columbia Ministry of Education, 2001, p. 2). Ainsi, avec cette description, il est compréhensible que les enseignants veuillent que les objectifs d'apprentissage soient plus clairs, car ceux-ci peuvent aider les apprenants à se concentrer sur les tâches langagières et faciliter la création des exercices et la gestion des sujets enseignés. Des objectifs plus clairs pourraient motiver davantage les apprenants. Comme le nouveau programme de français de base est en cours de révision, aucun jugement quant à la précision des objectifs d'apprentissage ne peut être fait jusqu'à ce qu'il soit rendu public au début de l'automne 2015.

4.2 La deuxième question de recherche

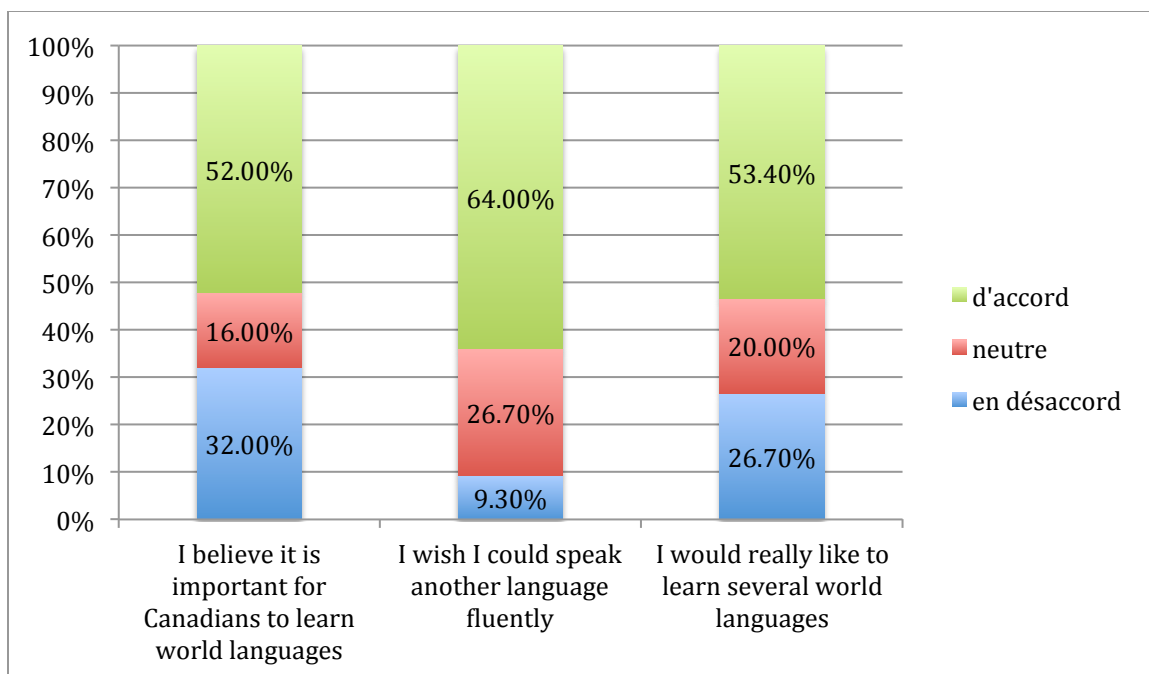
De quels facteurs, autres que ceux liés à la pédagogie, peut-on tenir compte pour tenter de comprendre la démotivation des apprenants dans les cours de français de base offerts dans les écoles du sud de l'île de Vancouver ?

Afin de dresser un portrait global d'autres facteurs qui pourraient être liés à la démotivation ressentie par les apprenants en cours de français de base, nous avons utilisé les sous-échelles établies par Gardner (1985). Les apprenants qui ont participé à cette étude ont réagi à plusieurs questions qui visaient à obtenir des données sur leur niveau

d'intérêt pour les langues étrangères, leur anxiété à apprendre le français, leur attitude générale envers la langue française et les cours de français, l'encouragement parental pour apprendre le français et leur orientation motivationnelle (intégrative ou instrumentale) pour apprendre le français. À chacune des sous-échelles appartenait une série de questions sur une échelle de Likert de 7 points. Dans les sections suivantes les résultats des tests de fréquences de chacune des sous-échelles seront présentés pour décrire certains facteurs qui pourraient permettre de mieux comprendre la démotivation des apprenants en cours de français de base. Les résultats seront d'abord présentés au niveau du groupe entier des participants, pour ensuite nous concentrer sur les résultats au sein de chaque sous-groupe. L'analyse contrastive des trois sous-groupes sera faite à titre indicatif pour fournir une perspective plus large et cohérente des résultats.

4.2.1 L'intérêt pour les LE

La première partie du questionnaire visait à obtenir des données sur l'intérêt que portent les apprenants aux LE. Les résultats sont présentés dans la Figure 5.

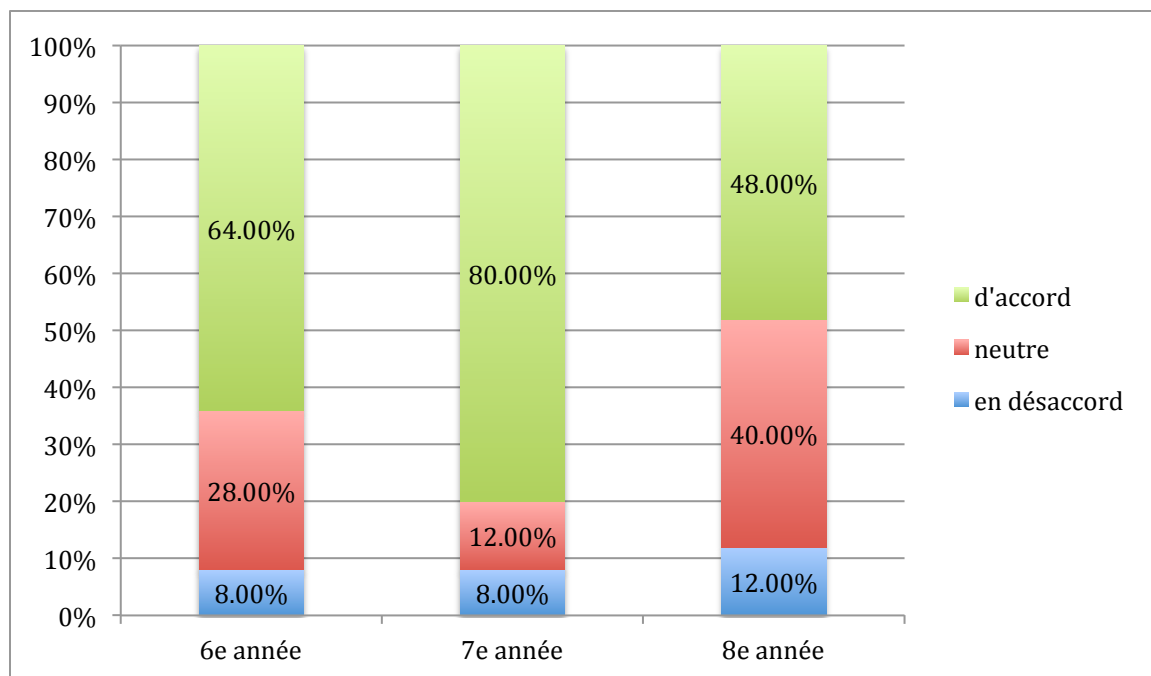


N=75

Figure 5 Le pourcentage des apprenants en cours de français de base qui s'intéressent aux LE

Les résultats dans la Figure 5 montrent qu'un peu plus de la moitié des apprenants qui ont participé à cette étude s'intéressent aux LE. Cinquante-deux pour cent (52 %, n=39 sur 75) des participants considèrent que l'apprentissage des langues demeure important pour les Canadiens, ce qui explique qu'à peu près le même pourcentage (53,4 %, n=40 sur 75) des participants exprime le désir d'apprendre plusieurs LE. Il convient de noter en outre que 64 % (n=48 sur 75) des apprenants en cours de français de base s'accordent pour dire qu'ils aimeraient parler couramment une autre langue étrangère, c'est-à-dire une autre langue que l'anglais, leur langue maternelle. En raison du fait qu'un peu plus de la moitié des apprenants expriment le désir d'obtenir un haut niveau de compétence dans une autre L2, un test de fréquences au niveau des sous-groupes a été effectué pour déterminer à quel point ce désir particulier d'apprendre une

langue est partagé auprès des apprenants des trois niveaux scolaires. Les résultats sont présentés dans la Figure 6.

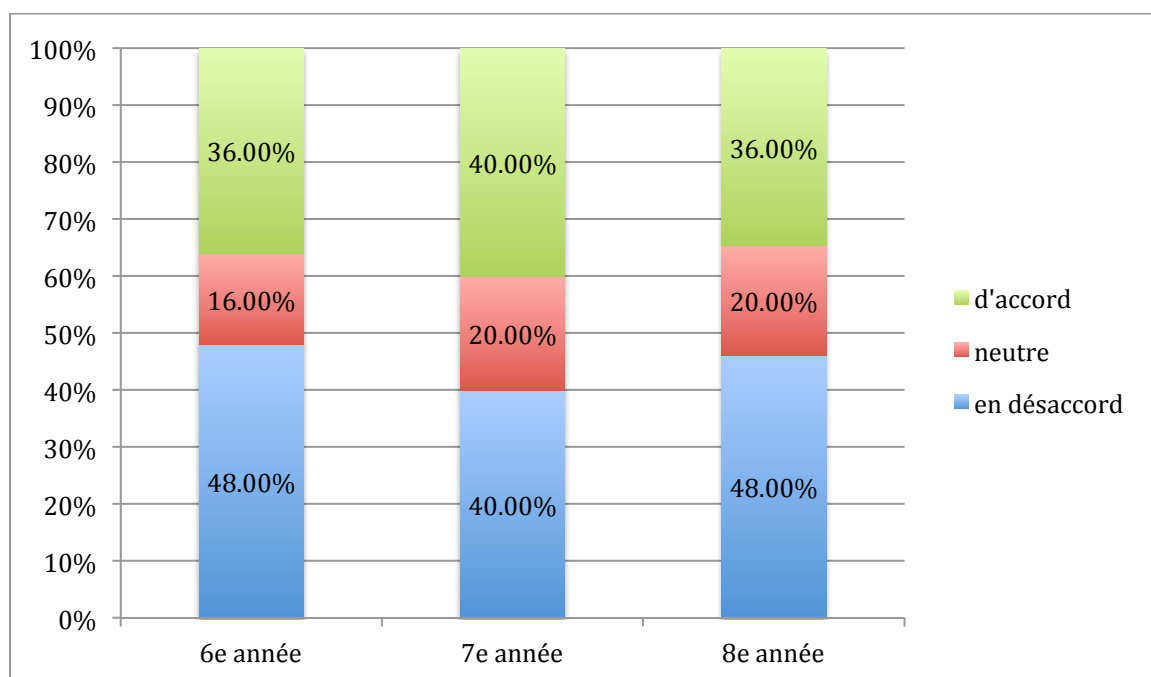


n=25 pour chaque année scolaire

Figure 6 Le pourcentage des participants qui aimeraient apprendre à parler couramment une autre langue étrangère

Tel qu'illustré dans la Figure 6, nous constatons, au moins pour les apprenants dans leurs deux premières années d'école intermédiaire, un désir de parler couramment une langue étrangère. En 6^e année, 64 % (n=16 sur 25) des participants avouent qu'ils aimeraient parler une autre langue ; ce pourcentage connaît une augmentation considérable en 7^e année avec 80 % (n=20 sur 25) des apprenants indiquant un désir de parler couramment une langue étrangère. Cependant, il est à noter que les apprenants en 8^e année ne partagent pas le même niveau d'intérêt pour les langues étrangères que leurs pairs en 6^e et en 7^e années. En 8^e année, seulement 48 % (n=12 sur 25), c'est-à-dire une réduction de

32 % par rapport à l'année précédente, des apprenants semblent intéressés à l'acquisition d'une autre langue. À ce niveau, 40 % (n=10 sur 25) des participants sont neutres quant à l'idée de vouloir parler une langue additionnelle. Toutefois, cet intérêt des apprenants pour l'apprentissage des langues étrangères diminue radicalement au cours des trois années scolaires si les cours de L2 n'étaient pas obligatoires. Considérons les résultats dans la Figure 7.



n=25 pour chaque année scolaire

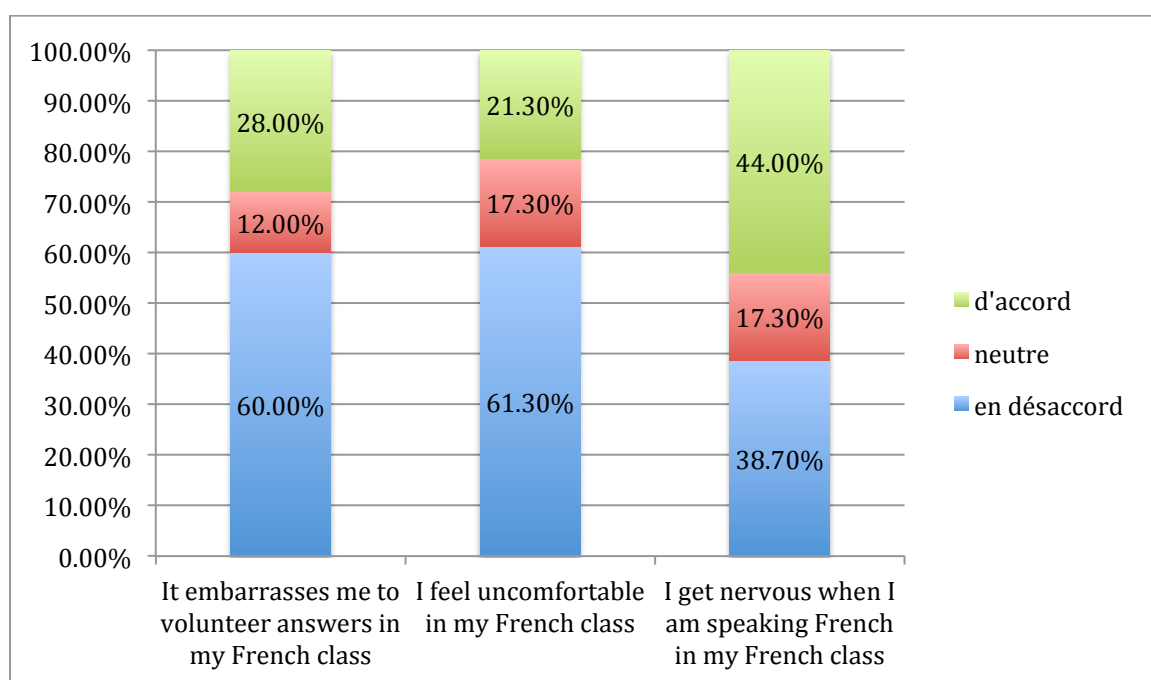
Figure 7 Le pourcentage des participants qui apprendraient une langue du monde à l'école même si ce n'était pas obligatoire

Comme le montre la Figure 7, de 36 % (n=9 sur 25) à 40 % des apprenants (n=10 sur 25) à chaque année scolaire suivraient un cours de langue à l'école si celui-ci était facultatif. Comparé aux résultats présentés dans la Figure 6, le fort pourcentage des apprenants qui voulait apprendre à parler une langue étrangère additionnelle est réduit de façon substantielle. Pour les apprenants en 6^e et en 8^e années, seulement 36 % (n=9 sur 25) des

participants poursuivraient leurs études langagières à l'école. Pour la 7^e année, le pourcentage n'est que légèrement supérieur, soit 40 % (n=10 sur 25). On peut déduire que l'apprentissage des LE à l'école décourage, voire dissuade, les apprenants à tous les trois niveaux scolaires de continuer leurs études langagières.

4.2.2 L'anxiété vécue en cours de français de base

Le questionnaire destiné aux apprenants du programme de français de base comprenait également des questions qui visaient à obtenir des données quant à l'anxiété qu'ils ressentent en cours de français de base. Les résultats de ces questions sont illustrés dans la Figure 8.



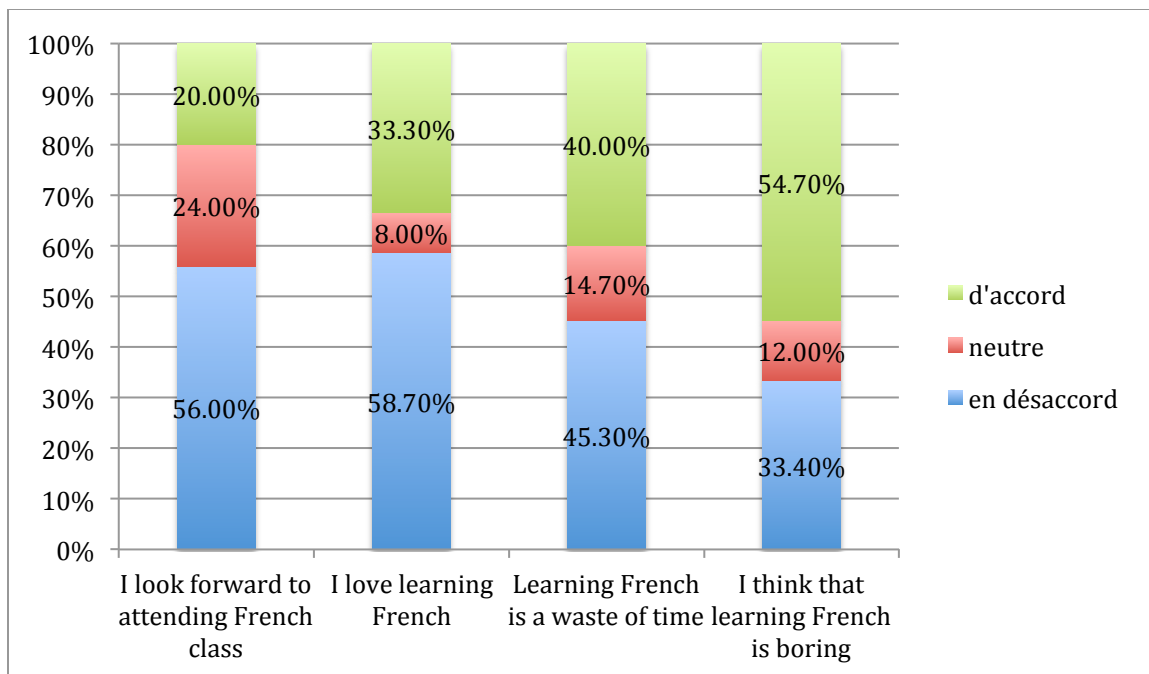
N=75

Figure 8 Le pourcentage des participants qui éprouvent de l'anxiété en cours de français de base

Les résultats présentés dans la Figure 8 suggèrent que la plupart des apprenants qui ont participé à cette étude éprouvent, en général, peu d'anxiété dans les cours de français de base. Seulement 28 % (n=21 sur 75) des apprenants en cours de français de base se considèrent gênés de répondre spontanément à l'enseignant, 21,3 % (n=16 sur 75) ne se sentent pas à l'aise dans le cours de français de base et 44 % (33 sur 75) se sentent nerveux quand le moment vient de parler français en cours. Il convient de souligner cependant la répartition presque égale des participants qui sont d'accord et ceux qui ne le sont pas en ce qui concerne la nervosité vécue en cours de français de base. Il n'y a qu'un écart de 8 % entre les apprenants qui s'estiment nerveux en cours de français de base et ceux qui ne le sont pas. Les apprenants dans cette étude semblent donc être plus nerveux qu'embarrassés en cours de français de base.

4.2.3 Les attitudes générales des apprenants envers l'apprentissage du français

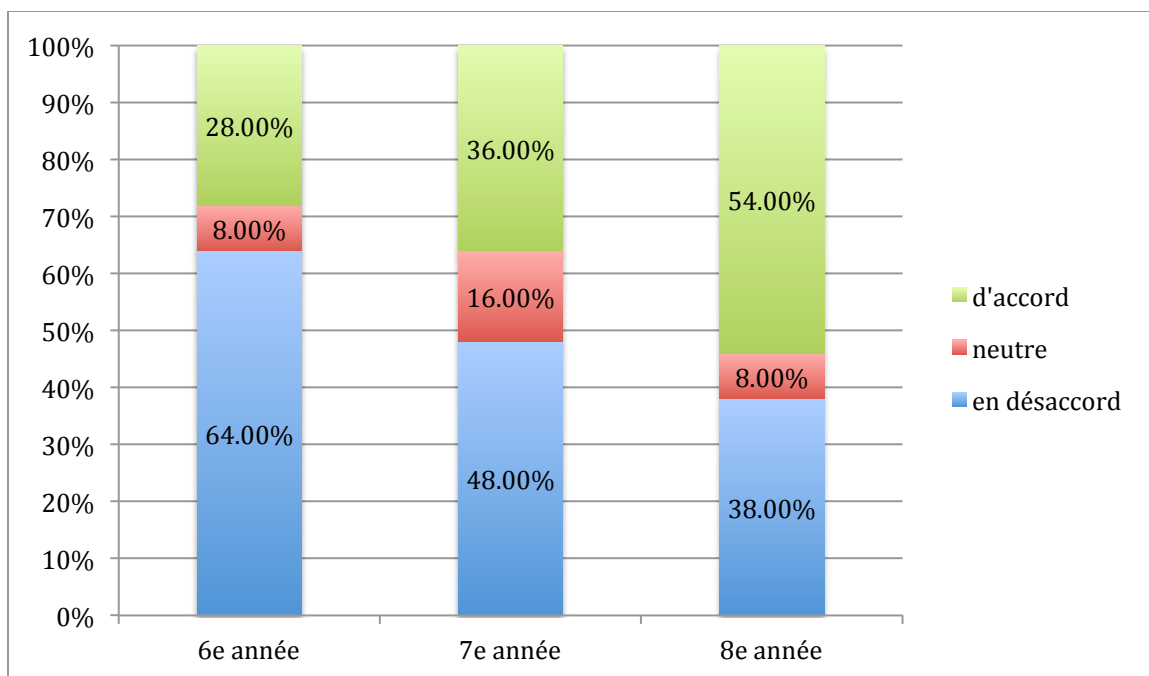
Certaines questions figuraient également dans le questionnaire soumis aux apprenants du programme de français de base afin d'évaluer les attitudes générales de ces derniers envers leurs études langagières. Les résultats ayant trait aux questions appartenant à cette sous-échelle sont indiqués dans la Figure 9.



N=75

Figure 9 Les attitudes générales des apprenants en cours de français de base envers leurs études langagières

En consultant les résultats dans la Figure 9, il semble que les apprenants en cours de français de base exhibent une attitude généralement négative vis-à-vis de l'apprentissage du français. Cinquante-six pour cent (56 %, n=43 sur 75) des participants ne se montrent pas très enthousiastes d'assister à leurs cours de français de base. De plus, 58,7 % (n=44 sur 75) des apprenants sont en désaccord avec l'énoncé qui veut que l'apprentissage du français leur plaise. Ces positions, mises en contexte, proviennent peut-être du fait que 54,7% (n=41 sur 75) des apprenants en cours de français de base jugent l'apprentissage du français comme ennuyeux. Cependant, les attitudes, qu'elles soient en grande partie de nature négative, ne semblent pas inhiber certains apprenants en cours de français de base à reconnaître les atouts de l'apprentissage de cette langue. Lorsque nous avons demandé aux participants s'ils considéraient l'apprentissage du français comme une perte de temps, 40 % (n=30 sur 75) des apprenants constatent que l'apprentissage du français est du temps perdu, tandis qu'un pourcentage légèrement supérieur des apprenants, 45,3 % (n=34 sur 75), pensent le contraire. Un test de fréquences a été ainsi effectué au niveau des sous-groupes afin d'identifier des tendances possibles entre les trois années scolaires. Les résultats sont présentés dans la Figure 10.



n=25 pour chaque année scolaire

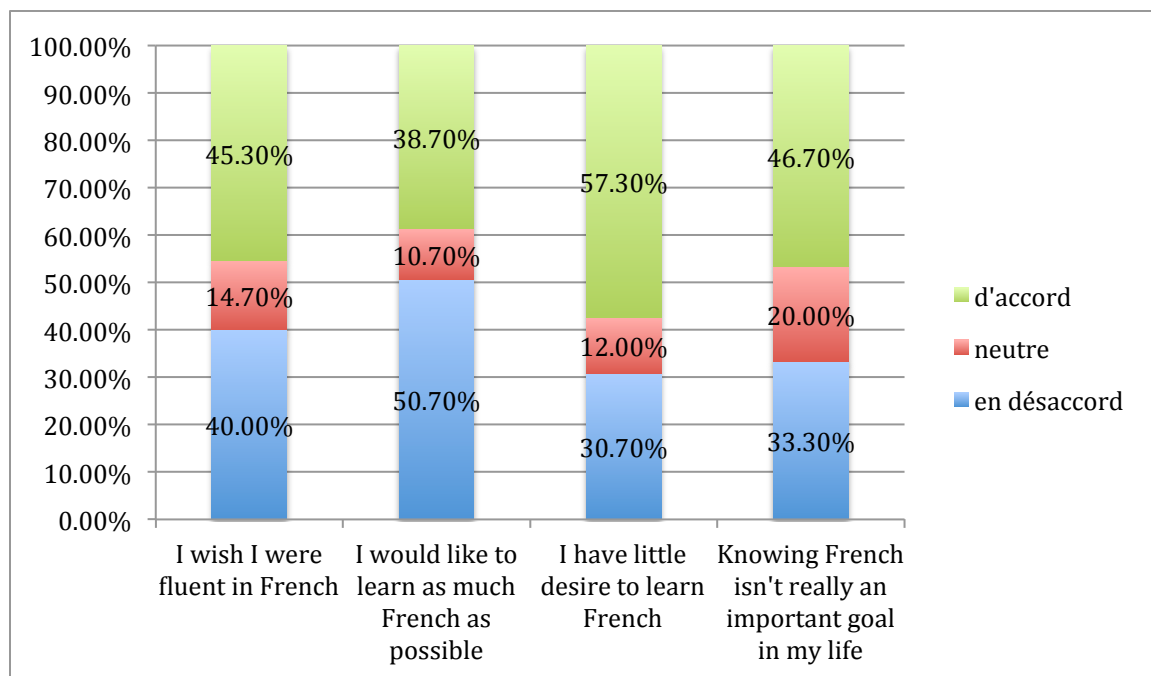
Figure 10 Le pourcentage des apprenants qui considèrent l'apprentissage du français comme une perte de temps

Comme l'indique la Figure 10, à mesure que les apprenants progressent vers les années scolaires supérieures, ils jugent l'apprentissage du français comme étant du temps perdu. On remarque un contraste important entre l'attitude des apprenants de 6^e année et celle des apprenants de 8^e année puisque le pourcentage a presque doublé entre les trois années scolaires (passage de 28 % à 54 %).

4.2.4 La volonté des apprenants en cours de français de base d'apprendre le français

Comme nous l'avons présenté dans la section 2.2, la motivation envers la L2 dépend étroitement des attitudes de l'apprenant envers la L2 et également de son désir d'apprendre la L2. De ce fait, une sous-échelle qui avait pour objectif d'illustrer à quel degré les apprenants en cours de français de base désirent apprendre le français a été

incluse dans le questionnaire. Les résultats de cette sous-échelle sont présentés dans la Figure 11.

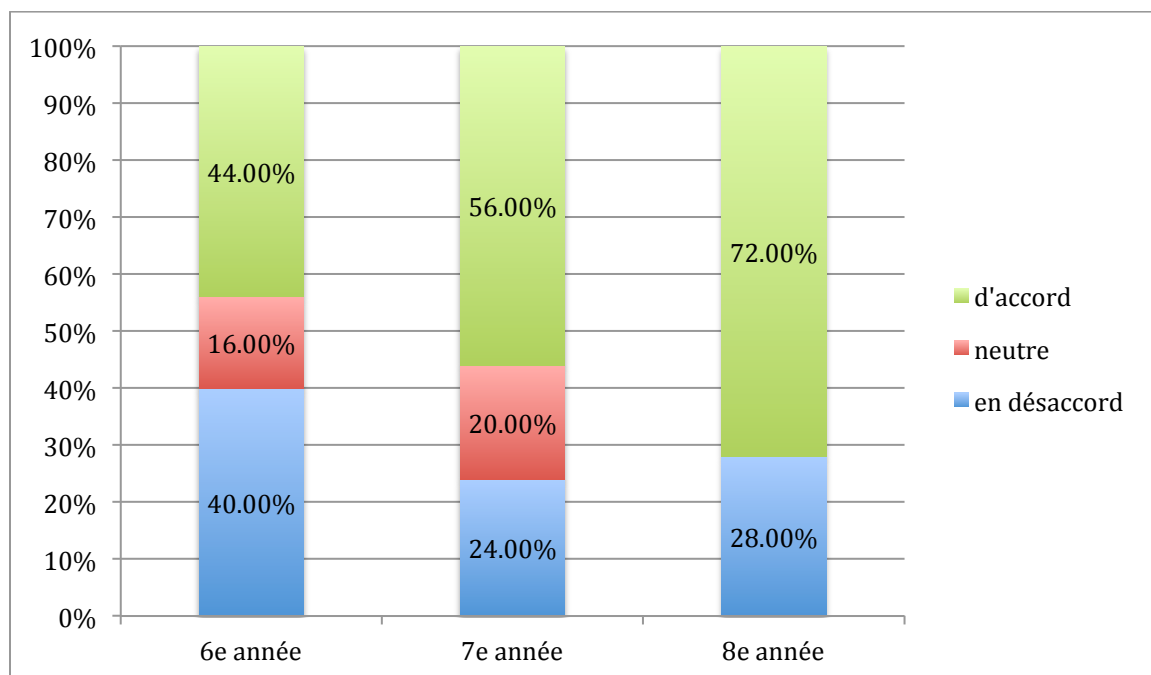


N=75

Figure 11 Le pourcentage des apprenants en cours de français de base qui désirent apprendre le français

Les résultats dans la Figure 11 illustrent bien que le désir qu'éprouvent les apprenants en cours de français de base est relativement faible. Bien que 45,3 % (n= 34 sur 75) des participants avouent qu'ils souhaitent parler couramment français, seulement 38,7 % (n=29 sur 75) des apprenants en cours de français de base sont préparés à apprendre le maximum de français possible pendant leurs années scolaires intermédiaires. Quarante-sept pour cent (46,7 %, n=35 sur 75) des apprenants s'entendent pour dire que l'apprentissage du français ne constitue pas un objectif important dans leur vie. Lorsque nous avons demandé explicitement aux apprenants du programme de français de base de commenter leur désir d'apprendre le français, 57,3 % (n=43 sur 75) des participants ont

indiqué qu'ils en avaient peu d'envie. Étant donné que presque 60 % des apprenants ne désirent pas apprendre le français, un test de fréquences a été effectué au niveau du sous-groupe. Considérons les résultats dans la Figure 12.



n=25 pour chaque année scolaire

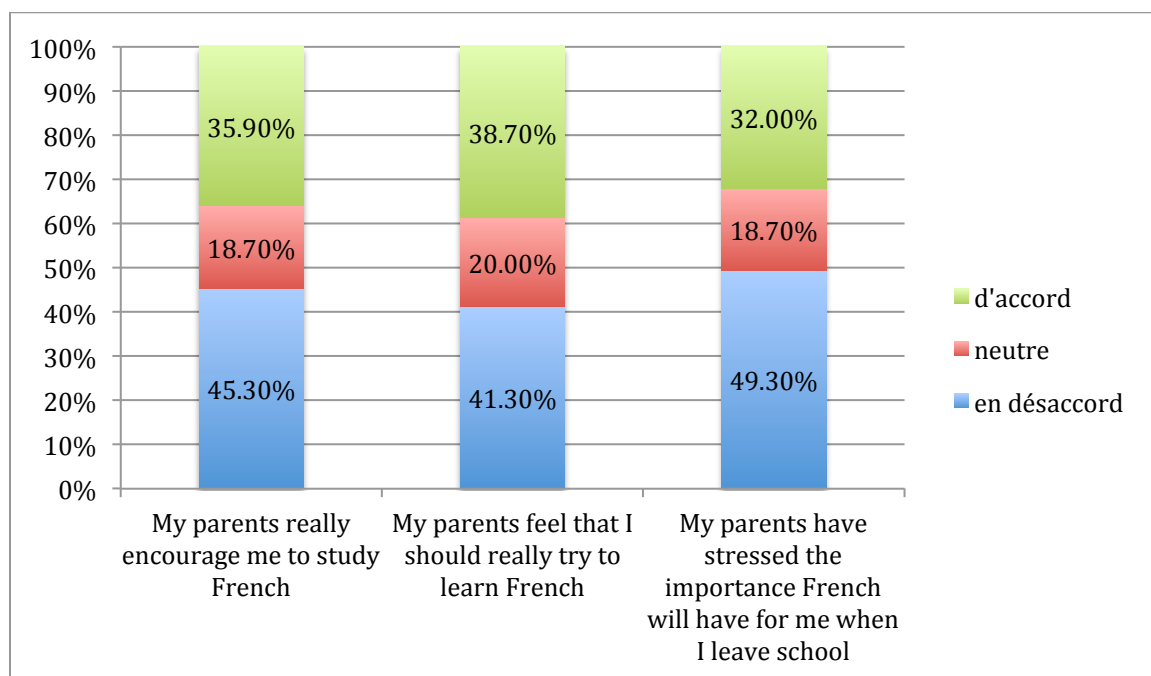
Figure 12 Le pourcentage des apprenants en cours de français de base qui ne désirent pas apprendre le français

Les chiffres dans la Figure 12 représentent la même tendance que celle de la Figure 10. À mesure que les apprenants progressent dans leurs études, le pourcentage de ceux qui ne veulent pas apprendre le français augmente considérablement. Bien que seulement 44 % (n=11 sur 25) des apprenants en 6^e année déclarent ne pas avoir envie d'apprendre le français, ce pourcentage augmente jusqu'à 72 % (n=18 sur 25) des apprenants en 8^e année. Il est à noter par ailleurs qu'à ce niveau scolaire les apprenants ne sont plus incertains quant à leur désir d'apprendre le français : à la fin de la 7^e année, les

apprenants semblent prendre leurs décisions finales quant à la poursuite de l'apprentissage du français (voir Figure 12).

4.2.5 L'encouragement parental pour l'apprentissage du français

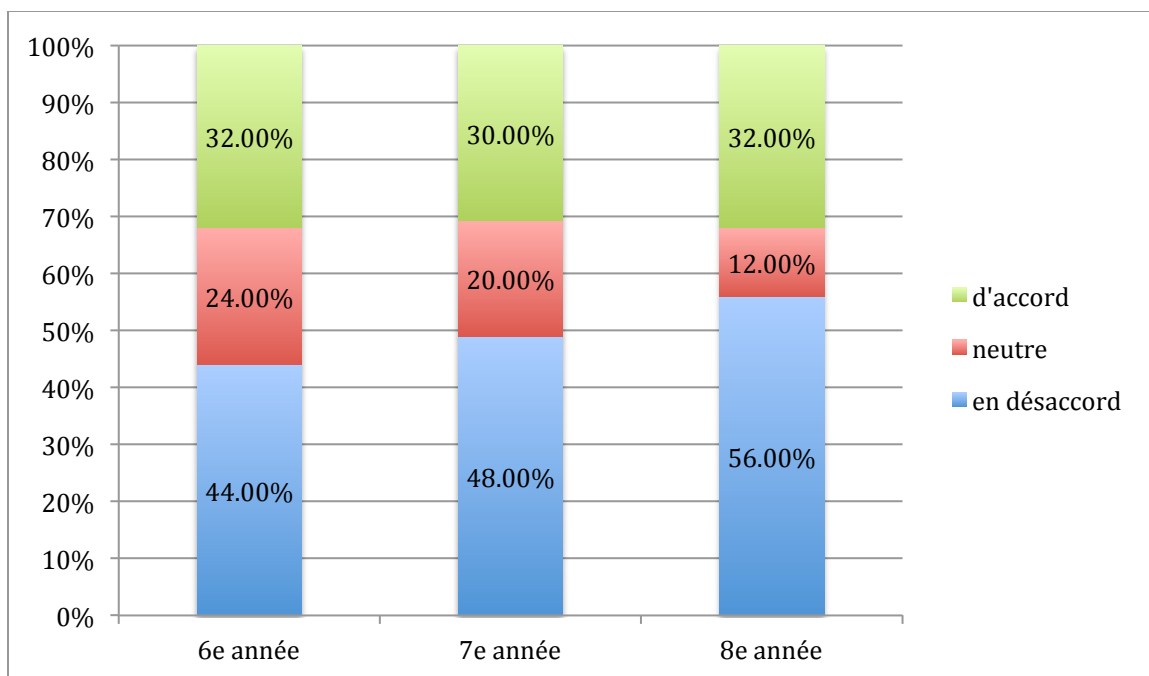
L'encouragement parental pour l'apprentissage du français s'avère, selon certains, un facteur primordial qui pourrait expliquer la démotivation dont témoignent les apprenants (voir, entre autres, Barton, 1999 ; Jones, 2009 ; Jones et Jones, 2001). Les participants à cette étude devaient ainsi déclarer à quel degré ils considéraient que leurs parents ou tuteurs les encourageaient à apprendre le français. Les résultats sont présentés dans la Figure 13.



N=75

Figure 13 Le pourcentage des apprenants en cours de français de base qui considèrent que leurs parents ou tuteurs les encouragent à apprendre le français

Tel que le montrent les résultats dans la Figure 13, un faible pourcentage des apprenants en cours de français de base affirment que leurs parents ou tuteurs les encouragent à apprendre le français. À cet effet, 35,9 % (n=27 sur 75) des participants ont indiqué que leurs parents ou tuteurs les encouragent à s'engager dans leurs études de français et seulement 38,7 % (n=29 sur 75) des apprenants en cours de français de base ont l'impression que leurs parents ou tuteurs veulent qu'ils s'efforcent à apprendre cette langue. Un pourcentage encore plus inférieur des apprenants (32 %, n=24 sur 75) déclarent que leurs parents ou tuteurs ont insisté, à un moment ou un autre, l'effet bénéfique qu'aura l'apprentissage du français une fois qu'ils auront terminé leur éducation secondaire. Étant donné que les trois questions dans la Figure 13 invitent des réponses similaires, nous avançons que ces résultats illustrent qu'il existe un certain manque d'encouragement de la part des parents quant à l'apprentissage du français. Pour approfondir ces résultats et déterminer s'il existe des similitudes entre les trois années scolaires, nous avons effectué un test de fréquences au niveau des sous-groupes. Les résultats obtenus apparaissent dans la Figure 14.



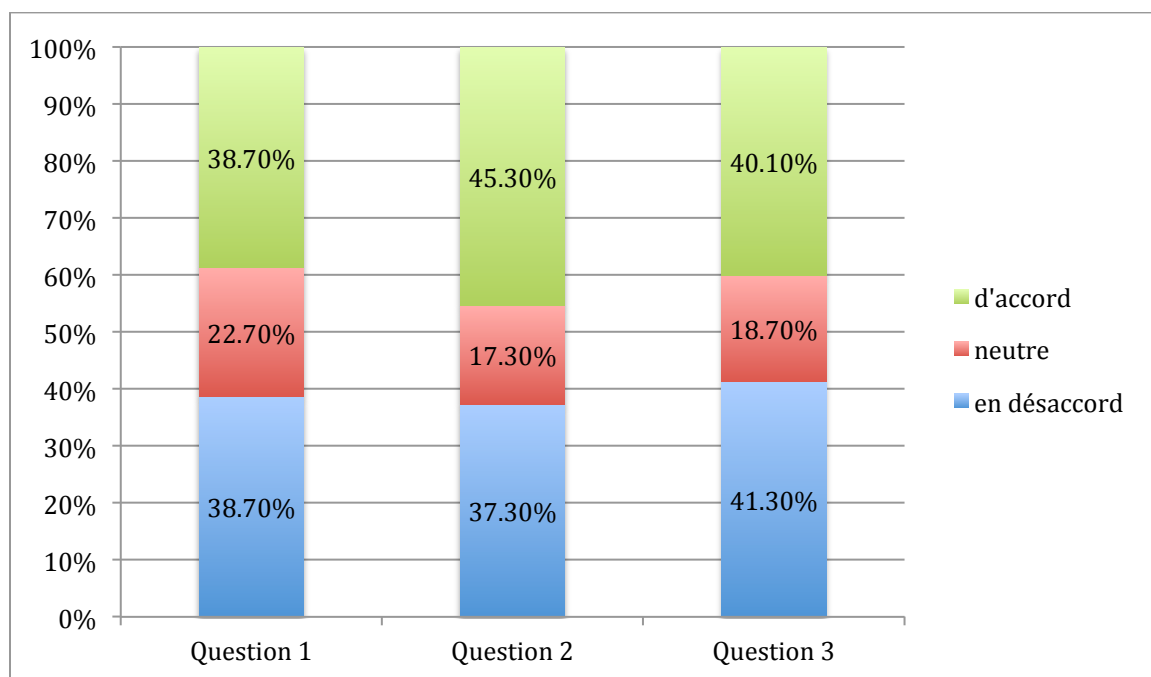
n=25 pour chaque année scolaire

Figure 14 Le pourcentage des apprenants en cours de français de base dont les parents ou tuteurs ont souligné l'importance de l'apprentissage du français

Les résultats de la Figure 14 suggèrent que très peu de parents ou tuteurs discutent de l'impact ou bien de l'avantage qu'aura l'apprentissage du français auprès de leurs enfants, quelle que soit l'année scolaire. À chaque niveau scolaire, pas plus de 32 % (n=8 sur 25) des apprenants affirment que leurs parents ou tuteurs leur ont parlé de la pertinence de l'apprentissage du français. Par ailleurs, on note qu'en 8^e année 56 % (n=14 sur 25) des apprenants déclarent que leurs parents ou tuteurs ne leur ont jamais parlé des atouts associés à l'apprentissage du français. Ce pourcentage est le plus élevé des trois sous-groupes.

4.2.6 Les orientations des apprenants en cours de français de base quant à l'apprentissage du français

Les apprenants en cours de L2 éprouvent des orientations différentes pour apprendre une langue étrangère. Cependant, comme il en était question dans la section 2.3.3, il semble que les apprenants en cours de L2, au contraire des apprenantes, témoignent d'une orientation plutôt instrumentale à apprendre une L2, et donc la dernière sous-échelle du questionnaire destinée aux apprenants visait à recueillir des renseignements à ce propos. Une évaluation des orientations des apprenants qui ont participé à cette étude est présentée dans les Figures 15 et 16.



N=75

Question 1 : Studying French can be important for me because it will allow me to be more comfortable with fellow Canadians who speak French.

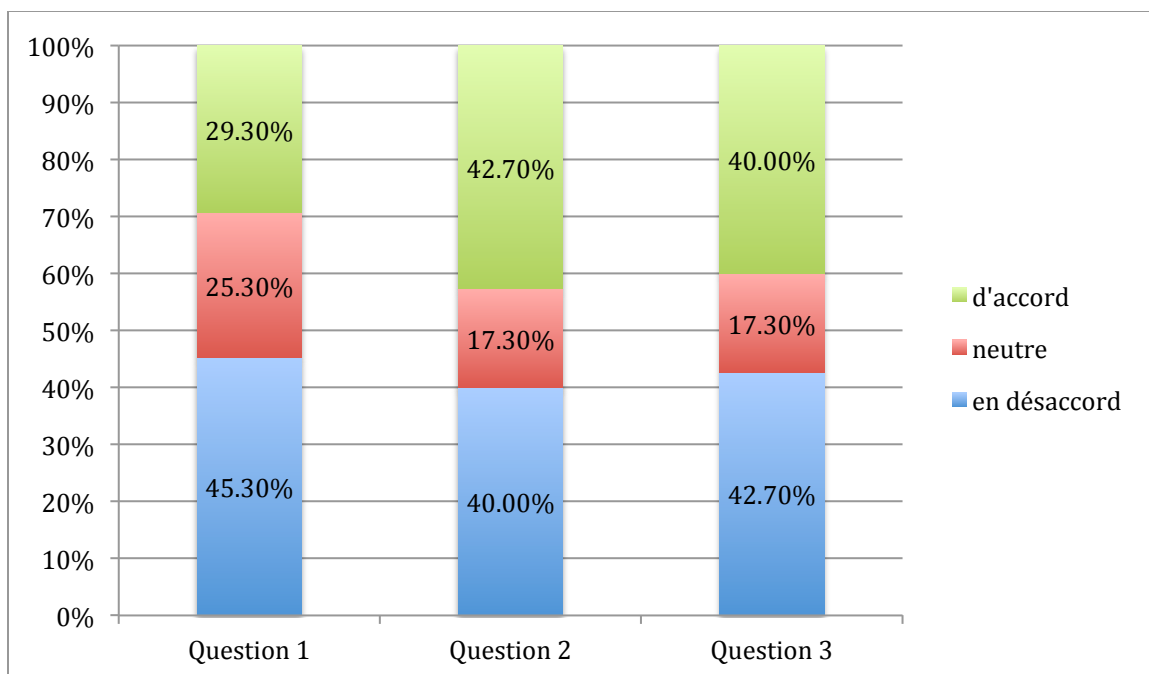
Question 2 : Studying French can be important for me because it will allow me to speak with more people.

Question 3 : Studying French can be important for me because it will allow me to better understand French art and literature.

Figure 15 Le pourcentage des apprenants en cours de français de base qui éprouvent une orientation intégrative pour apprendre le français

Tel que le montre la Figure 15, pas plus de 45,3 % (n=34 sur 75) des participants ont répondu favorablement à cette question. Trente-neuf pour cent (38,7 %, n=29 sur 75) des apprenants s'entendent pour dire que l'apprentissage du français les rendra plus à l'aise en présence de Canadiens francophones et le pourcentage des apprenants qui considèrent que l'apprentissage du français les aidera à mieux comprendre la littérature et les arts francophones n'est que légèrement supérieur, soit 40,1 % (n=30 sur 75).

Quarante-cinq pour cent (45,3 %, n=34 sur 75) des répondants s'entendent pour dire que l'apprentissage du français comporte l'avantage de leur permettre d'interagir avec davantage de personnes. Alors que ces résultats semblent suggérer que les participants dans cette étude ne sont guère orientés de façon intégrative à apprendre le français, les résultats dans la Figure 16 illustrent que les apprenants ne témoignent pas non plus d'une grande orientation instrumentale à apprendre le français. Considérons les résultats dans la Figure 16.



N=75

Question 1 : Studying French can be important for me because I'll need it for my future career.

Question 2 : Studying French can be important for me because it will make me a more knowledgeable person.

Question 3 : Studying French can be important for me because I think it will someday be useful in getting a good job.

Figure 16 Le pourcentage des apprenants en cours de français de base qui éprouvent une orientation instrumentale pour apprendre le français

Le pourcentage des participants qui répondent favorablement aux questions qui évaluent l'orientation instrumentale est à peu près le même que celui dans la Figure 15 qui a trait à l'orientation intégrative : pas plus de 42,7 % (n=32 sur 75) des participants sont d'accord avec toute question qui indique une orientation instrumentale à apprendre le français.

Bien que de 40 % à 42,7 % (n=30 à n=32 sur 75) des participants s'entendent pour dire que le français pourrait contribuer à ce qu'ils soient mieux informés et leur serait bénéfique pour trouver de bons emplois, seulement 29,3 % (n= 22 sur 75) des apprenants affirment que le français serait probablement nécessaire pour leurs carrières futures.

4.2.7 Discussion

Les analyses statistiques des données quantitatives illustrent que la majorité des apprenants ont répondu de façon favorable aux questions qui visaient à évaluer leur intérêt pour les LE. Nous constatons que 64 % (n=48 sur 75) des apprenants en cours de français de base qui ont participé à cette étude souhaitent parler couramment une langue étrangère et qu'un peu plus de 50 % des participants aimeraient bien apprendre plusieurs langues étrangères et jugent l'apprentissage des langues important pour les Canadiens. Par contre, lorsqu'un test de fréquences a été effectué au niveau de chaque groupe, les résultats suggèrent que le nombre de personnes intéressées par l'apprentissage de L2 se réduit considérablement après la 7^e année. Alors que 80 % (n=20 sur 25) des apprenants en 7^e année affirment vouloir parler couramment une autre langue, contre 64 % (n=16 sur 25) des apprenants en 6^e année, ce taux diminue de 32 % pour les apprenants en 8^e année. À ce niveau, un peu moins de la moitié des participants (48 %, n=12 sur 25) ont l'envie d'apprendre parler couramment une autre langue. Il convient de noter par ailleurs que, bien que 64 % (n=48 sur 75) des apprenants en cours de français de base affirment qu'ils aimeraient avoir une parfaite maîtrise d'une autre langue étrangère, pas plus de 40 % (n=10 sur 25) des apprenants, quelle que soit l'année scolaire, continueraient l'apprentissage d'une L2 à l'école si celui-ci était facultatif. Il semblerait donc que l'apprentissage des L2 à l'école n'est pas une activité préférée des apprenants qui ont participé à cette étude, ceci étant peut-être attribuable aux attitudes négatives des apprenants en cours de français de base et à leur manque de volonté d'apprendre le français (voir sections 4.2.3 et 4.2.4).

Dans des études précédentes qui examinaient le désintérêt et la démotivation des apprenants à l'égard de l'apprentissage du français, il a été démontré que les garçons

témoignent d'attitudes typiquement défavorables par rapport à la langue française (voir, entre autres, Carr et Pauwels, 2006 ; Jones et Jones, 2001 ; Kissau, 2006, Pavy, 2006). Les résultats quantitatifs de cette recherche soutiennent également ces affirmations. Tel que l'illustre la Figure 9 (section 4.2.3), seulement 20 % (n=15 sur 75) des participants s'entendent pour dire qu'ils suivent avec intérêt leurs cours de français de base et un pourcentage légèrement plus élevé des participants (33,3 %, n=25 sur 75) déclarent qu'ils aiment bien l'apprentissage du français. Il n'est donc pas étonnant que 54,7 % (n=41 sur 75) des apprenants soient d'accord que l'apprentissage du français est ennuyeux. Par ailleurs, notre recherche indique que plus les élèves progressent dans leurs études, plus ils considèrent l'apprentissage du français comme étant une perte de temps. Dans les sections 4.2.3 et 4.2.4 (voir Figures 9–12), les résultats des fréquences des tests suggèrent que, plus les apprenants avancent dans le programme de français de base, plus ils le jugent inintéressant. Il a été démontré que les apprenants qui ont participé à cette étude éprouvent des attitudes négatives à l'égard de l'apprentissage du français : celles-ci devenant de plus en plus négatives au cours des années scolaires intermédiaires (voir Figures 10 et 12). Il semblerait donc que le programme de français de base, au moins pour les participants dans cette étude, ne capture pas les intérêts des apprenants et ne réussit pas ainsi à motiver ces derniers, ce qui pourrait expliquer le grand pourcentage des apprenants en 8^e année (voir Figure 2 section 3.2.2) qui ont participé à cette étude qui ne désirent pas continuer l'apprentissage du français au niveau secondaire. Les résultats de cette étude indiquent que les apprenants, peut-être à cause de leurs attitudes défavorables à l'égard de français, ont également peu de désir d'apprendre cette langue. Les résultats dans la Figure 11 (voir section 4.2.4) indiquent que seulement 38,7 % (n=23 sur 75) des

apprenants qui ont participé à cette étude ont envie d'apprendre le français. Lorsqu'un test de fréquences a été effectué au niveau du sous-groupe (voir Figure 12, section 4.2.4), on constate que ce sont les apprenants de 6^e année qui ont le plus de désir d'apprendre le français. Plus les apprenants progressent dans le programme de français de base, moins ils désirent apprendre le français (voir Figure 12, section 4.2.4). En 8^e année, soit la dernière année obligatoire de l'apprentissage du français en Colombie-Britannique, 72 % (n=18 sur 25) des apprenants n'ont pas de volition d'apprendre le français.

Les enseignants du programme de français de base semblent se rendre compte aussi de ce désintérêt progressif et de ce manque de volonté des apprenants à apprendre le français. Comme l'atteste un enseignant, « what I see is that by the time they [male Core French students] get to Grade 8 their attitudes towards learning French is greatly different between the Grade 6's » (participant 772). Un autre enseignant ajoute, « when I asked my Grade 8 boys who were going to continue with French only two boys raised their hand so that tells me something is really wrong here » (participant 661). Lorsque nous avons demandé aux enseignants s'ils pourraient suggérer d'où provenait ce manque d'intérêt et de volonté chez les apprenants à apprendre le français, les commentaires portaient en grande partie sur le programme de français de base. Un participant a constaté : « After grade 6 I think unless they can see the why am I learning this, by Grade 8 if they are just conjugating verbs they're going why are you making me do this. If its not interesting and if there is no tangible reason to learning—we lose them » (participant 882). Alors qu'une analyse du curriculum du programme de français de base dépasse largement la portée de cette étude, il serait bénéfique d'en faire une dans une recherche future car, comme le suggère le commentaire précédent, il se peut qu'il y ait une corrélation entre le contenu

enseigné au cours d'une année donnée dans le programme de français de base et le niveau d'intérêt qu'y accordent les apprenants. Ce faisant pourrait expliquer en outre la baisse de motivation et d'intérêt constaté chez les apprenants (voir les Figures 9 et 10 dans la section 4.2.3) en cours de français de base.

Des recherches antérieures ont également soutenu que l'encouragement parental occupe un rôle primordial quant à la motivation d'un élève à apprendre une L2 (voir, entre autres, Barton, 1999 ; Chambers, 1999 ; Desforges et Abouchaar, 2003). Comme l'explique Gardner (1985), « attitudes and motivation are implicated in second language acquisition, and to the extent that parents play an important role in attitude development, they will also be influential in their child's attempts to learn a second language » (p. 108). Bien que peu d'études empiriques illustrent une corrélation positive entre l'encouragement parental que reçoit un enfant et son progrès dans le processus d'acquisition, l'appui des parents pour l'apprentissage des L2 peut avoir un effet positif sur les attitudes de l'enfant à apprendre une L2 (voir, entre autres, Barton, 1999). Or, cette étude suggère que très peu d'apprenants en cours de français de base sont encouragés par leurs parents ou tuteurs à apprendre le français. Dans la Figure 14 (section 4.2.5), à tous les niveaux, pas plus de 32 % (n=8 sur 25) des apprenants affirment que leurs parents ou tuteurs ont parlé de l'importance de l'apprentissage du français. Ces chiffres nous indiquent que le manque de motivation constaté pourrait découler de ce manque d'encouragement parental. Les enseignants du programme de français de base se rendent compte également du manque d'encouragement et d'appui chez les parents ou les tuteurs pour l'apprentissage du français. Comme l'explique un enseignant, « French is a drop course to most—parents especially don't take it seriously. I

had one parent out of 60 kids come and talk to me about their child in French so if we don't have their support, we don't have anything » (participant 711). Cependant, il est à noter que les apprenants qui ont participé à cette étude expriment un certain intérêt pour l'apprentissage d'une langue malgré le manque de soutien de leurs parents ou leurs tuteurs (voir section 4.2.1). Or, malheureusement, cet intérêt disparaît assez vite chez les apprenants comme ces derniers progressent dans le programme, ce qui pourrait être attribuable, nous avançons, aux méthodes d'enseignement mises en pratique en cours de français de base. Nous en concluons ainsi que les parents et tuteurs doivent faire preuve d'un encouragement bien plus poussé vis-à-vis de l'apprentissage du français dans l'espoir de procurer une plus grande volonté chez les apprenants à l'égard de l'apprentissage du français. Ce faisant pourrait également encourager les apprenants à mieux reconnaître leurs orientations pour apprendre le français.

4.3 La troisième question de recherche

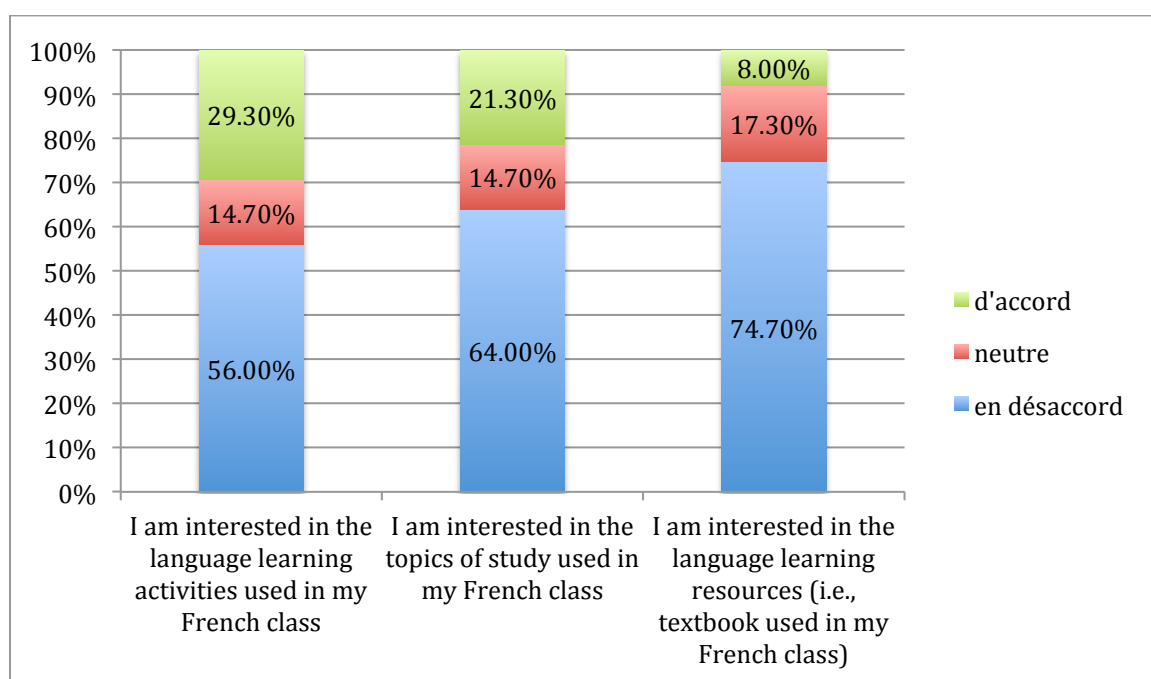
Comment la pédagogie, notamment les activités et les stratégies didactiques, mise en place dans les cours de français de base offerts dans les écoles du sud de l'île de Vancouver contribue-t-elle à la démotivation ressentie par les apprenants de sexe masculin à l'égard de l'apprentissage du français ?

Afin de répondre à cette question de recherche, nous avons créé dix questions sur une échelle de Likert de 7 points, en plus de quatre questions ouvertes, qui figuraient dans le questionnaire destiné aux apprenants en cours de français de base. Dans les sections suivantes, les résultats des tests de fréquences qui décrivent le niveau d'intérêt et de satisfaction qu'éprouvent les apprenants envers les matériaux et stratégies pédagogiques mis en place en cours de français de base seront d'abord présentés. Les

réponses recueillies par le biais des questions ouvertes seront ensuite abordées afin d'expliquer davantage les préférences pédagogiques des apprenants.

4.3.1 L'intérêt des apprenants vis-à-vis des matériaux pédagogiques utilisés en cours de français de base

Comme cette étude est la première de son genre à considérer les matériaux pédagogiques et les stratégies didactiques de l'enseignant de français de base en tant que facteurs qui démotivent les apprenants en cours de français de base, nous avons créé une sous-échelle qui visait à obtenir des renseignements à ce propos. Les résultats sont présentés dans la Figure 17.

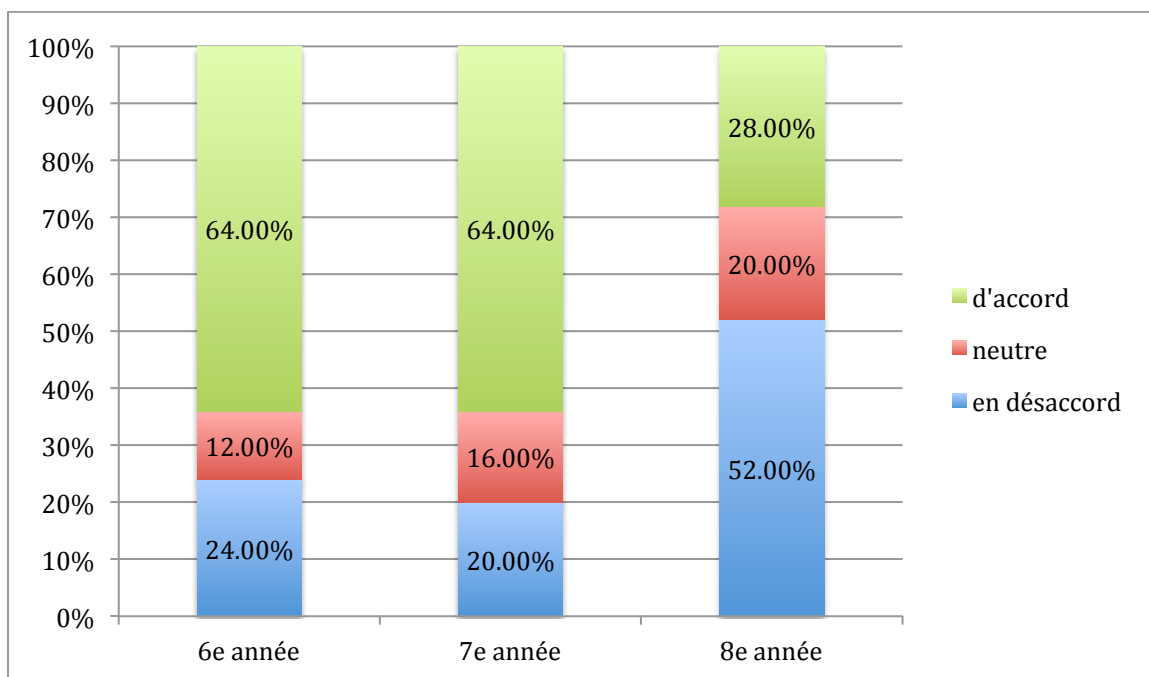


N=75

Figure 17 Le pourcentage des apprenants en cours de français de base qui accordent un intérêt aux matériaux pédagogiques utilisés dans le cours

Comme le montre la Figure 17, le pourcentage des apprenants qui se désintéressent des matériaux pédagogiques utilisés dans le cours de français de base est extrêmement élevé.

Seulement 29,3 % (n=22 sur 75) des apprenants sont intéressés par les activités. Ce pourcentage est encore plus faible pour les sujets traités dans le cours de français de base puisque seulement 21,3 % (n=16 sur 75) se disent intéressés par les thèmes enseignés dans le cours de français. Le chiffre le plus bas concerne les ressources et seulement 8 % (n=6 sur 75) des apprenants s'intéressent au manuel de cours mis à leur disposition, d'où proviennent en grande partie les exercices et les sujets utilisés dans le cours de français de base (voir section 4.1.3). Malgré le manque d'intérêt des apprenants à l'égard des activités langagières et des sujets du cours de français de base, un pourcentage égal des apprenants perçoivent l'utilité de ce qui est enseigné dans le cours de français de base dans un contexte spécifique. Considérons les résultats dans la Figure 18.



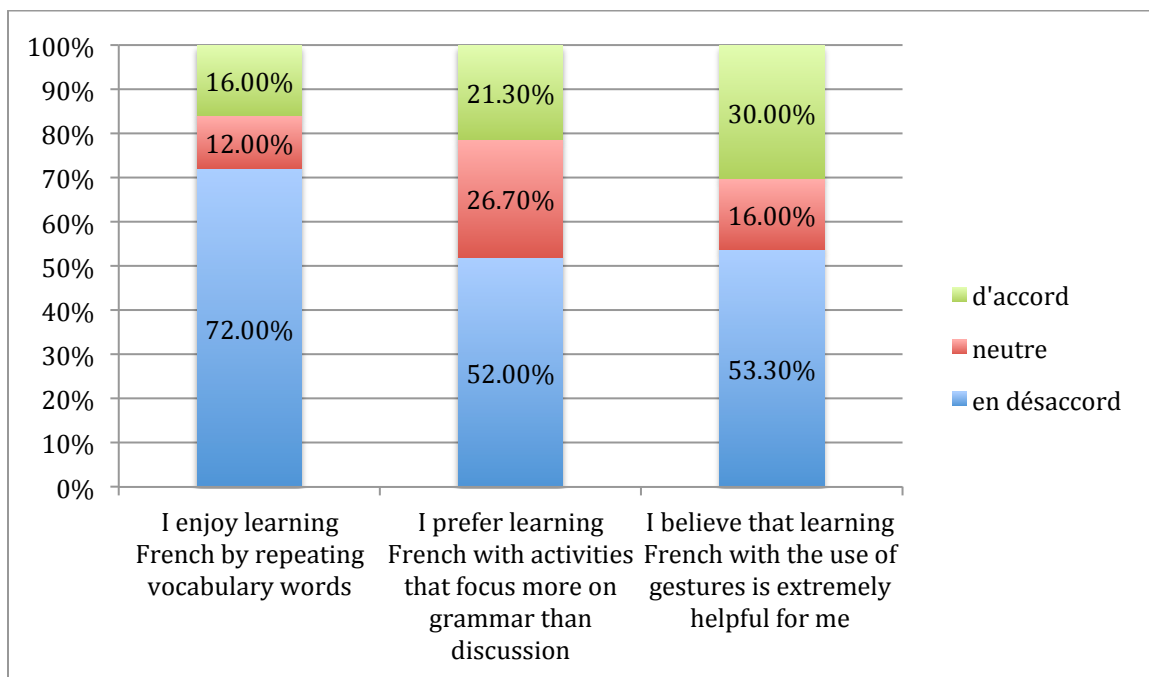
n=25 pour chaque année scolaire

Figure 18 *Le pourcentage des apprenants en cours de français de base qui se rendent compte de l'utilité des activités langagières s'ils leur fallait parler le français à un locuteur natif*

Tel qu'illustre la Figure 18, 64 % (n=16 sur 26) des apprenants en 6^e et en 7^e années s'entendent pour dire que les activités faites en cours de français de base leur seraient bénéfiques s'ils se retrouvaient dans une situation dans laquelle il leur fallait parler français à un locuteur natif. Pourtant, l'utilité perçue des apprenants pour des tâches langagières faites en cours de français de base diminue considérablement en 8^e année. À ce niveau scolaire, seulement 28 % (n=7 sur 25) des participants trouvent bénéfiques les exercices faits en cours de français de base, soit une baisse de 36 % (n=9 sur 25). Un examen comparatif du programme de français de base entre les trois années scolaires intermédiaires pourrait éventuellement déterminer si cela s'explique en partie par le contenu d'apprentissage prescrit en 8^e année.

4.3.2 Les préférences pédagogiques des apprenants en cours de français de base

La dernière sous-échelle du questionnaire des apprenants servait à évaluer certaines préférences pédagogiques de ces derniers dans les cours de français de base. Les résultats des tests de fréquences sont présentés dans la Figure 19.



n=25 pour chaque année scolaire

Figure 19 *Les préférences pédagogiques des apprenants en cours de français de base*

Les résultats dans la Figure 19 illustrent que la plupart des participants s'accordent à dire qu'ils sont insatisfaits de certaines stratégies didactiques mises en place en cours de français de base. Lorsqu'il s'agit de répéter autant que possible les mots appris en cours, 72 % (n=54 sur 75) des apprenants déclarent que cette approche d'apprentissage ne les motivent pas. De plus, seulement 21,3 % (n=16 sur 75) des apprenants préfèrent une activité axée sur la grammaire plutôt que sur la discussion. Ainsi, 52 % (n=39 sur 75) des apprenants favorisent plutôt une tâche langagière axée sur la discussion. Environ le même

pourcentage des apprenants, soit 53,3 % (n=40 sur 75), déclarent que l'usage des gestes en cours de français de base ne leur est pas extrêmement utile : seulement 30 % (n=23 sur 75) des participants semblent apprécier cette méthode.

4.3.3 L'analyse des données récupérées au moyen des questions ouvertes

Pour acquérir une compréhension exhaustive des activités particulières mises en place en cours de français de base qui pourraient contribuer à la démotivation des apprenants, nous avons demandé aux participants d'indiquer celles auxquelles ils ne prennent pas plaisir. Une fois les réponses codées et analysées, deux tendances précises se sont dégagées des données : les apprenants s'opposent au travail du manuel scolaire utilisé en cours et sont insatisfaits en outre de l'absence de variété des modalités d'apprentissage, c'est-à-dire la compréhension à la lecture, la compréhension auditive, l'expression orale et l'expression écrite, pratiquées en cours de français de base.

Une analyse des données récupérées des questions ouvertes illustre qu'un nombre considérable d'apprenants en cours de français de base ont recours régulièrement au manuel scolaire pour faire des exercices de langue et qu'ils en sont très insatisfaits. Ainsi, lorsqu'il s'agit de participer à un exercice extrait du manuel, la plupart des participants avouent ne pas vouloir le faire. Quelques commentaires à ce sujet sont dignes d'intérêt :

P123 : The textbook just doesn't work [. . .] it is so boring that I just don't pay attention.

P245 : I don't enjoy the activities in the textbook and I think that they are just bad—they are all the same.

P521 : This year we do too much textbook work! I enjoyed French last year when we did more hands on activities.

En lisant ces commentaires, on pourrait déduire que cette trop grande dépendance de manuel, accompagnée de l'insatisfaction des participants par rapport aux activités qui y sont présentées, démotivent les apprenants. Il est également possible que la démotivation des apprenants en cours de français de base provienne des cours trop axés sur la modalité d'écriture. Lorsque nous avons demandé aux apprenants de noter les activités dont ils sont très mécontents, la plupart d'entre eux ont mentionné les tâches d'écriture. Comme l'expliquent quelques participants, « I dislike posters, booklets and worksheets. All you do in French is write on paper and it is very boring » (participant 441), « I hate all the writing activities our teacher does. We write the same stuff out like 5 times » (participant 134) et « I don't enjoy all the writing we do in French because its too much and I would really like to just speak French » (participant 521). Compte tenu de ces commentaires, les apprenants en cours de français de base semblent être frustrés de l'excès d'activités qui servent à les entraîner à l'écriture ; ils aimeraient pouvoir travailler leur français oral.

4.3.4 Discussion

En premier lieu, les apprenants du programme de français de base qui ont participé à cette étude se sont montrés peu intéressés par plusieurs aspects pédagogiques mis en pratique en cours de français de base. En faisant une comparaison entre les résultats des enseignants dans la Figure 3 (section 4.1.1) et ceux des apprenants dans la Figure 17 (section 4.3.1), nous remarquons que les perceptions qu'ont les enseignants du désintérêt et de l'insatisfaction des apprenants en cours de français de base sont tout à fait

justes. Cent pour cent (100 %, n=6 sur 6) des enseignants croyaient que les apprenants en cours de français de base ne trouvaient pas le manuel du cours intéressant, ce qui a été confirmé par le fait que seulement 8 % (n=6 sur 75) des apprenants déclarent qu'ils s'intéressent au manuel scolaire utilisé dans leurs cours. Afin d'explorer ce désintérêt des apprenants à l'égard du manuel du cours, nous leur avons demandé lors du groupe de discussion de commenter le manuel et les exercices qui s'y trouvent. Les participants ont signalé que ce désintérêt pour le manuel provenait, d'une part, d'une difficulté à comprendre le français qui y figure et, d'autre part, d'un manque de stimulus visuel sous formes d'images ou de schémas. Considérons les commentaires suivants des apprenants :

P591 : About the textbook, they need to make it more easier to understand it. It is too complicated about reading the French and having no idea what to do. I find that there is a lot of random pictures that don't really match as much as you'd think and stuff and yeah. It puts me right off learning it.

P483 : I guess more pictures would be good. Who doesn't like pictures right? I like diagrams to help me learn words and phrases. I don't think there are enough pictures as there should be.

Alors qu'il est impossible de prendre en compte toutes les préférences d'apprentissage individuelles, ces deux apprenants constatent qu'ils bénéficieraient de davantage d'images, de dessins et de diagrammes dans leur apprentissage de français. En ce qui

concerne les difficultés qu'éprouvent les apprenants à comprendre le français qui figure dans le manuel, un participant ajoute :

P652 : I think the textbook is entirely fine but it's more of the kids who don't full on get the French language. There needs to be more English and the stuff that I'm learning there is less English. What's happening is like here [point to page] there is a little bit but there is not a lot saying what is going on cause see here [point to page] I'm not sure what they are saying because there is no English way of knowing what they're saying. More English would at least discourage me less in textbook work.

Une étude approfondie du manuel du cours dépasse largement la portée de ce mémoire, mais il convient de mentionner que, en feuilletant celui-ci, il semble que les exercices de grammaire et de vocabulaire s'inspirent largement des approches traditionnelles de l'enseignement des L2, soit des approches d'enseignement au sein desquelles l'usage de la L1 est rigoureusement évité. Ceci dit, des études antérieures ont suggéré que les apprenants ne favorisent pas certaines méthodes considérées démodées, dont surtout la méthode grammaire-traduction et la méthode directe (voir, entre autres, Carr, 2002 ; Carr et Pauwels, 2006 ; Court, 2001 ; Jones et Jones, 2001 ; Kissau, 2006). Il se peut donc que le manque d'échafaudage linguistique créé par l'absence considérable d'anglais du manuel dé motive les apprenants à faire le travail qui y est présenté.

En deuxième lieu, les résultats de cette étude illustrent une discordance entre les perceptions qu'ont les enseignants des préférences pédagogiques des apprenants et les préférences réelles de ces derniers. En reprenant la Figure 4 (section 4.1.1), nous constatons que 50 % (n=3 sur 6) des enseignants qui ont participé à l'étude croient que leurs apprenants préfèrent une leçon axée sur la grammaire plutôt que sur la discussion. Cependant, comme l'illustre la Figure 19 (section 4.3.2), seulement 21,3 % (n=16 sur 75) des apprenants indiquent qu'ils préfèrent les activités de grammaire. Cinquante-deux pour cent (52 % n=39 sur 75) des participants dans cette étude préféreraient prendre part à une discussion que de faire un exercice de grammaire, en raison peut-être d'un fort désir chez les apprenants de pratiquer leurs compétences orales. Bien que les enseignants aient indiqué que leurs apprenants hésitaient à participer pleinement aux activités langagières en raison de leur timidité pour s'exprimer en L2, il faut souligner que les apprenants veulent davantage d'occasions d'utiliser le français oral. Tout comme les apprenants dans l'étude de Pavy (2006), les apprenants qui ont participé à cette étude ont dénoncé l'incorporation des feuilles de travail et la nature répétitive des cours (section 4.3.2). Les apprenants dans cette étude ont critiqué par ailleurs leur utilisation limitée de la L2. Comme l'explique un apprenant, « we just actually need more speaking to like fluent or actual French persons and having more conversations with fluent speak[ers] and being able to practice our French speaking in class. We need more speaking activities otherwise French is just boring » (participant 591).

En troisième lieu, certains participants affirment ne pas apprécier le rythme auquel progresse le cours de français de base, celui-ci étant beaucoup trop rapide. Lors du groupe de discussion avec les enseignants du programme de français de base, certains ont

expliqué que, en raison du fait que les apprenants ont très peu de contact avec le français, ils avaient du mal à choisir entre la profondeur ou l'étendue du contenu du cours. Comme l'explique un enseignant :

P711 : You have to ask yourself are you going for breadth of knowledge or depth of knowledge. Core French students are not using it every day so you need to ask yourself are you going to go deep with a concept so they really know it or just surface level and move on.

Un autre participant élabore ce commentaire en constatant que les pressions font en sorte que les enseignants ont très peu de temps pour enseigner tout le contenu. Considérons les extraits suivants des enseignants :

P882 : I do feel the pressure to follow this program and to get through it. I have to get through these three chapters before they move onto Grade 8 while I know sometimes its not possible.

P719 : Yes, that is exactly the case.

P661: I agree.

Ainsi nous semble-t-il que les enseignants qui ont participé à cette étude se sentent obligés de focaliser leurs efforts sur l'ampleur des connaissances en cours de français de

base pour exposer les élèves à un large éventail de thèmes et de sujets. Nous mettons toutefois en garde les enseignants contre l'abondance des sujets présentés, car certains apprenants dans cette étude ont noté que la rapidité de progression en cours de français de base les démotivait. Comme l'expliquent deux apprenants :

P591 : I don't really like how quickly we move through stuff and that we don't learn enough on one thing. The topic pretty much gets presented and then we have [to] move on and it doesn't make me want to learn it.

P483 : Yeah, I think we don't learn enough stuff on the topic you're doing and you move on way too quickly.

En s'appuyant sur les données autodéclarées des apprenants, il semble que ces derniers préféreraient avoir une bonne compréhension des concepts présentés et plonger plus profondément dans chaque sujet à l'étude. Des apprenants ont indiqué qu'ils n'en ont pas appris suffisamment sur les sujets abordés et que le rythme de la formation était bien trop rapide. Ainsi tenons-nous à souligner que l'étendue des connaissances en cours de français de base pourrait démotiver les apprenants.

4.4 La quatrième question de recherche

Comment les stratégies et matériaux pédagogiques des enseignants du programme de français de base peuvent-ils être adaptés pour motiver davantage les apprenants de sexe masculin dans les cours de français de base au sud de l'île de Vancouver ?

Afin de répondre à cette question de recherche, nous aurons recours aux données qualitatives récupérées à partir des questions ouvertes du questionnaire soumis aux apprenants du programme de français de base en plus des données qualitatives collectées au moyen du groupe de discussion avec ces derniers. Les améliorations suggérées par les apprenants du programme de français de base se divisaient en trois catégories : 1) les améliorations spécifiques aux activités du français de base ; 2) les améliorations spécifiques au style pédagogique des enseignants du programme de français de base ; 3) les améliorations spécifiques au cours de français de base.

4.4.1 Les améliorations spécifiques aux activités du français de base

Comme nous l'avons discuté dans la section 4.3.1, les apprenants semblent considérablement désintéressés par les matériaux pédagogiques utilisés dans le cours de français de base. Ainsi n'est-il pas étonnant que les participants aient proposé de nombreuses suggestions d'améliorations par rapport aux activités langagières faites en cours. En ce qui concerne les quatre modalités langagières pratiquées dans les cours de français de base, c'est-à-dire la lecture, l'écriture, l'écoute et la production orale, les données récupérées des apprenants semblent suggérer que les cours sont trop axés sur l'écriture. Considérons les extraits suivants :

P182 : We have to do a lot of worksheets and write lots of French and grammar.

P122 : We do worksheets that work on grammar, spelling, writing and verbs.

P167 : We do vocabulary words–lots of writing in French.

P453 : We write out vocabulary words 5 times and also fill out meaning sheets.

P231 : Filling out worksheets to write easy sentences and stuff.

P522 : Writing activities where you have to write things down many, many times.

P332 : Going into the textbook and writing out boring worksheets.

Ces extraits suggèrent qu'une grande partie des enseignants du programme de français de base ont recours aux exercices dans lesquels la modalité de l'écriture est omniprésente, le plus souvent sous forme de devoirs à compléter par les apprenants. Comme l'a déclaré un élève, « all you do is write on paper and its boring » (participant 453). Ainsi la majorité des suggestions d'améliorations à l'égard des exercices, offerts par les apprenants en cours de français de base, indiquent un besoin urgent de jeux et de pratique d'autres modalités de langue, surtout la production orale :

P182 : I guess if we got to play more games that would be fun.

P225 : We could play a lot more games that involve speaking French.

P118 : Hands on activities such as games that make learning French fun.

P272 : If we got to actually speak more French in front of the class.

P453 : If we played more games where you got to win candy and speak French.

Il est clair que les apprenants en cours de français de base souhaitent des cours plus agréables et amusants. Les données autodéclarées des apprenants portent à croire que les occasions d'apprendre le français au moyen des jeux sont rares. Plusieurs réponses des apprenants indiquent d'ailleurs que le français oral n'est guère pratiqué en cours de français de base, ces apprenants désirant davantage l'occasion de s'exprimer en français. D'autres suggestions d'améliorations concernaient la nature des activités faites en cours de français de base. En se fondant sur les réponses des participants, les apprenants en cours de français de base semblent décrire les salles de classe dont l'emphase est trop axée sur l'enseignant. Considérons les extraits suivants :

P453 : I am not a fan of any French activities [b]ecause our teacher doesn't get us involved a lot and it kinda is bad.

P241 : Maybe you could add a variety of ways to interact with the students, changing the pace to help each s[t]udents' needs.

P113 : I liked French last year because we did more hands on activities and worked with other students.

P118 : French would be more fun if it was more social with other people and more pa[r]tners in the activities.

Les apprenants indiquent un manque d'activités comprenant de l'interaction avec leurs pairs. Les apprenants désirent plus d'activités sociales qui leur permettent d'interagir et de collaborer avec leurs pairs. Il semble toutefois que les cours, s'ils restent axés sur l'enseignant, empêcheront ce genre d'exercices. Comme l'explique un apprenant :

P652 : French teachers they're just...they kinda just tell us what to do "this is that, this is this" they don't really...they kinda call out the kids that don't listen instead of the kids that do listen more often and want to participate and learn... it's a bit unfair so what they kinda should do is make sure that kinda everyone is in it. I dunno make sure that everyone is involved...like get more students to interact and have us all practice and use French.

Cet apprenant décrit un cours axé sur l'enseignant ; celui-ci ne fait que transmettre le contenu du cours aux élèves. Comme le décrit l'apprenant, l'enseignant n'implique dans les activités que les élèves qui ne sont pas attentifs et ainsi ceux qui veulent bien y participer n'en ont pas l'occasion. Pour améliorer cette situation, il suggère davantage d'activités axées sur les apprenants qui leur permettraient de travailler ensemble et de pratiquer leurs compétences linguistiques.

4.4.2 Les améliorations spécifiques au style pédagogique des enseignants du programme de français de base

Il convient de signaler que, bien que les apprenants en cours de français de base ne devaient émettre aucun jugement quant à leurs enseignants, certains participants ont constaté qu'ils sont désintéressés par l'apprentissage du français à cause de leur enseignant :

P143 : I do like French but my previous teachers have urged me to dislike French through [their] attitude and teaching habits.

P272: I think the teacher contributes to my hatred of French.

À cet effet, lorsque nous avons demandé aux participants ce qui pourrait être fait en cours de français de base pour leur procurer un plus grand intérêt à apprendre le français, quelques apprenants ont fourni des suggestions d'améliorations des enseignants. Celles-ci se divisent en deux catégories : 1) les recommandations vis-à-vis de l'approche utilisée par les enseignants dans le cours de français de base ; 2) le besoin des apprenants de recevoir davantage de soutien et d'encouragement de leurs enseignants. Considérons les extraits suivants :

P166 : Maybe if our teacher took a more fun engaging approach to French it might be a little more enjoyable.

P186 : Maybe one on one time with the teacher so he/she can help you improve what you need to.

P333 : Having a more supportive teacher. We often put up our hands and she won't come to help us.

P167 : Getting a little more help from the teacher.

P545 : I wish my French teacher could put less pressure on us—more encouragement would help me to[o], I guess.

Ces extraits soulignent que certains apprenants ne se sentent pas impliqués dans leur cours de français de base. Les apprenants veulent que leurs enseignants offrent une approche bien plus divertissante, ce qui leur permettrait par ailleurs de recevoir davantage d'aide et d'appui de la part de l'enseignant. Certains apprenants ont besoin de sentir qu'ils sont plus soutenus dans les cours et ils souhaitaient recevoir plus d'aide et d'encouragement en cours. Pour expliquer plus précisément pourquoi les élèves ne se sentent pas impliqués dans les cours, les apprenants notent :

P483 : [. . .] it's the way it [the course content] is delivered to us. Like French teachers aren't making sure, like say [P591] was in my class, they're not making sure that he's getting it but there not making sure that I'm getting it as well. So like there's the kids that entirely get it and that may be like only $\frac{1}{4}$ of the class and the other $\frac{3}{4}$ don't even know what's goin on—like why bother [. . .]

P491 : Yea, I agree.

P652 : Me too.

Parmi les apprenants qui ont participé à l'étude, certains d'entre eux avaient le sentiment que leur enseignant du programme de français de base ne s'assurait pas qu'ils comprenaient la matière discutée en cours, ce qui entraînait un fort désir chez les apprenants d'avoir plus d'aide et de soutien.

4.4.3 Les améliorations spécifiques au cours de français de base

Tel qu'illustré dans la Figure 17 (voir section 4.3.1), seulement 8 % (n=6 sur 75) des participants s'intéressent au manuel utilisé dans le cours de français de base. Ainsi n'est-il pas étonnant que de nombreux commentaires indiquent que de réduire les activités basées sur le manuel procurerait chez les apprenants une plus grande motivation pour apprendre le français. À part les suggestions d'améliorations par rapport aux matériaux pédagogiques, les participants ont indiqué qu'ils seraient plus motivés d'apprendre le français si les objectifs étaient beaucoup plus clairs et compris. Un apprenant explique : « I think French class would be more enjoyable if the work was more appealing and it seemed like there was a benefit to what we are doing » (participant 652). D'autres apprenants étaient bien plus vagues quant à leurs suggestions par rapport au cours de français de base, insistant que les moindres améliorations au programme leur feraient du bien : « I think that just any improvements to the class would help me be more motivated—French is boring » (participant 321).

4.4.4 Discussion

Les analyses des données qualitatives des apprenants illustrent que trois axes d'améliorations ont été identifiés : les activités langagières, le style pédagogique des enseignants et la nature de la classe de français de base. Dans un premier temps, les

apprenants du programme de français de base ont constaté le besoin davantage d'activités langagières au sein desquelles ils se sentiraient plus impliqués. Ils veulent, d'une part, plus d'activités qui sont davantage de nature sociale et, d'autre part, plus d'activités pour lesquelles l'objectif est de pratiquer la production verbale, c'est-à-dire le français oral. Il a été démontré dans la présente étude que la plupart des apprenants en cours de français de base décrivent leurs cours comme étant trop axés sur la modalité d'écriture. Ce constat a été renforcé par notre analyse des données des questions ouvertes du questionnaire. Comme d'autres études antérieures (voir, entre autres, Carr, 2007), nous avançons que cette surdépendance de la modalité d'écriture en cours de français de base est probablement le résultat de la formation insuffisante des enseignants tant sur le plan linguistique que méthodologique (voir Tableau 3, section 3.2.1). Comme le maintiennent Carr (1999) et Daneault (1999), le français de base est enseigné, au moins en Colombie-Britannique, par des enseignants qui ne sont pas suffisamment qualifiés ; ce manque de formation méthodologique et surtout linguistique des enseignants compromet le programme. Ces résultats ont été soutenus par l'étude du Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT) (2004) dans laquelle il a été affirmé que la non-maîtrise de la langue française et la crainte des enseignants à faire apprendre le français aux autres avaient un impact négatif sur la confiance des enseignants. Ainsi se peut-il que les enseignants s'appuient amplement sur la modalité d'écriture comme moyen de contourner leurs craintes associées à l'enseignement du français oral, surtout pour les enseignants dont le niveau de français est très faible.

Dans un deuxième temps, les apprenants en cours de français de base ont fourni quelques suggestions d'améliorations à l'égard du style pédagogique des enseignants.

Avant tout, les participants veulent une approche d'enseignement bien plus amusante et stimulante en cours de français de base. Ils désirent que les classes soient axées sur l'apprenant et ils suggèrent une augmentation non seulement des activités de groupe, mais aussi du temps consacré à la pratique du français oral en classe. Comme l'explique un participant, « most of the French teachers they just tell you what to do and just expect you to get it so I think they should like ask for more questions and try and get us [male Core French students] more involved in activities that like show us and have us practice before they just move on to something else » (participant 951). Il se peut que cet apprenant soit en train de décrire une situation dans laquelle l'enseignant profite de l'approche PPP (*Present Practice Production*) ; cependant, le commentaire de l'élève suggère que l'enseignant n'accorde pas assez de temps aux deux composantes les plus intégrales de cette approche, c'est-à-dire la pratique et la production (Long et Doughty, 2009 ; Richards et Rodgers, 2014).

Dans un troisième temps, les enseignants du programme de français de base doivent être en mesure de fournir des raisons précises pour lesquelles certains sujets et exercices sont incorporés en cours de français de base. Les participants dans cette étude ont indiqué qu'ils ont du mal à comprendre la valeur de certaines tâches langagières effectuées en cours de français de base. À cet effet, les enseignants doivent situer dans son contexte toute leçon en cours de français de base et identifier comment les activités faites en cours seront bénéfiques aux apprenants. Nous avons tendance à argumenter qu'il faudrait incorporer davantage de méthodes pédagogiques à travers lesquelles le contenu appris en cours de français de base est relié aux tâches applicables dans la vie, comme les méthodes TBI (*Task-Based Instruction*) et CLT (*Communicative Language Teaching*)

(Richards et Rodgers, 2014). Cela permettrait aux apprenants en cours de français de base de mieux comprendre le lien entre le contenu du programme qui est immédiatement pertinent et les situations dans lesquelles ils peuvent profiter de leurs connaissances.

Chapitre 5 : LES RETOMBÉES DE L'ÉTUDE, LES LIMITES ET LA CONCLUSION

Ce chapitre comprend quatre parties. Dans la section 5.1, les répercussions de l'étude, sur le plan empirique seront discutées. Dans la section 5.2, les répercussions sur le plan pédagogiques seront présentées. Dans la section 5.3 les limites de l'étude, au niveau de son ampleur et de ses instruments de collecte de données, seront ensuite abordées. Dans la section 5.4, des suggestions pour des recherches futures seront fournies. Dans la section 5.5, la conclusion, les points les plus saillants de la présente étude seront récapitulés.

5.1 Les répercussions empiriques

La recherche dans le domaine de l'ALS sur la démotivation et le désengagement qu'éprouvent les apprenants en cours de L2 se concentre, depuis les années 1980, sur les facteurs de macro-niveau, c'est-à-dire les variables sociétales, qui peuvent rendre compte du désintérêt chez les apprenants à apprendre une L2, surtout le français. Bien que certaines études antérieures effectuées à ce sujet visent à évaluer les perceptions des apprenants en tenant compte de facteurs de micro-niveau, notamment ceux à l'intérieur du cours de français de base, qui pourraient expliquer davantage la démotivation des apprenants envers l'apprentissage du français, celles-ci n'incluent que rarement les perceptions détaillées des enseignants et des apprenants et ne considèrent pas le rôle des matériaux utilisés et des stratégies pédagogiques mises en place en cours de français de base. De plus, ces études antérieures se limitent généralement aux données statistiques et n'incluent pas les opinions des apprenants dans ces cours de langue. Ainsi, cette étude visait à incorporer, en plus des données quantitatives sous forme de statistiques, les

données qualitatives composées des jugements des enseignants et des apprenants sur la pédagogie et la didactique. Le fait d'incorporer les perceptions des apprenants à la recherche nous a permis d'établir des correspondances entre les opinions des deux groupes, et aussi, d'identifier des contrastes nets. Nous avançons que dans le domaine de l'ALS trop peu d'attention est accordée aux facteurs de micro-niveau qui pourraient aider à comprendre la démotivation dont témoignent les apprenants en cours de français de base.

Après avoir recueilli des données quantitatives et qualitatives sur les opinions des apprenants à l'égard des matériaux pédagogiques et des stratégies didactiques utilisés par les enseignants dans le cours de français de base, nous avons constaté que les apprenants participants à notre étude en étaient généralement insatisfaits, donc ils se désintéressaient des cours de français de base. Nous en déduisons qu'il est probable que cette insatisfaction et ce désintérêt vis-à-vis des matériaux et des stratégies didactiques démotivent les apprenants et les dissuadent de continuer l'apprentissage du français au-delà des années obligatoires. Il faudrait effectuer par contre une étude beaucoup plus vaste et approfondie pour tirer une conclusion plus sûre, basée sur de plus amples données et une analyse statistique corrélationnelle.

5.2 Les retombées pédagogiques

Cette étude visait à dresser un portrait global des facteurs liés à la démotivation dont témoignent les apprenants de sexe masculin en cours de français de base dans les écoles du sud de l'île de Vancouver. Plus particulièrement, cette étude est la première à considérer les matériaux et les stratégies pédagogiques comme des facteurs dont les enseignants et les chercheurs peuvent tenir compte pour tenter de comprendre la

démotivation des apprenants envers l'apprentissage du français. À cet égard, les recommandations découlant des résultats vis-à-vis du niveau de désintérêt et d'insatisfaction des apprenants quant aux matériaux et aux stratégies pédagogiques mises en place en cours de français de base comme dans le Tableau 6. Nous présentons, dans le Tableau 6, les constats les plus probants pour proposer des recommandations pédagogiques à mettre en place sans que le programme et les objectifs prescrits par le ministère ne soient affectés.

Tableau 6 *Les constats de la présente étude et les recommandations pédagogiques*

Constat : Les apprenants sont largement désintéressés par le manuel utilisé dans le cours de français de base.	Recommandation : Utiliser le manuel du cours comme guide. Y ajouter des matériaux authentiques et pédagogiques (ex. jeux, ressources numériques)
Constat : Les apprenants décrivent leurs cours de français de base comme étant trop axés sur l'écriture, contenant des exercices qu'ils trouvent fastidieux. Ils voudraient pratiquer le français oral.	Recommandation : Varier les modalités d'apprentissage pratiquées en cours de français de base. Transformer certains exercices écrits en exercice oral.
Constat : Les apprenants préfèrent l'apprentissage en paire ou en petits groupes.	Recommandation : Préparer systématiquement des exercices qui se font facilement à deux ou en petits groupes.
Constat : Les apprenants n'apprécient pas trop les cours axés sur l'enseignant.	Recommandation : S'assurer que les cours soient axés sur l'apprenant. Incorporer plus de discussions et d'interaction entre apprenants.
Constat : Les apprenants ne comprennent pas tous la valeur de certains exercices faits en cours, ni d'ailleurs d'apprendre le français.	Recommandation : Incorporer une pédagogie basée sur les tâches et l'approche communicative dont les leçons portent sur des

		situations de communication réelles.
Constat :	Les apprenants n'apprécient pas les cours comprenant trop de mimétisme et de répétition.	Recommandation : Se distancer de la méthode audio-linguale en cours de français de base. Utiliser d'autres façons d'attirer l'attention des apprenants sur les formes correctes de la langue.
Constat :	Les enseignants du programme de français de base n'ont pas toujours la meilleure conception des préférences didactiques des apprenants en cours de français de base.	Recommandation : Réfléchir à ses propres méthodes d'enseignement et incorporer les apprenants dans cette démarche de recherche-action. Adapter ensuite les méthodes selon les besoins des apprenants. Continuer ce système de réflexion sur ses pratiques et discuter avec ses pairs.

Il se peut que certains enseignants appliquent déjà certaines, sinon toutes, de ces pratiques didactiques dans leurs cours de français de base. Il est essentiel par contre que les enseignants du programme de français de base reconnaissent que l'un des commentaires les plus fréquents des apprenants était de rendre le cours plus social et axé sur l'oral, ce qui leur permettrait de travailler en groupes ou à deux. Les apprenants dans cette étude ont également souligné le besoin d'utiliser le français autrement que par l'écriture : ils désirent plus d'occasions de parler le français. Bien sûr ces commentaires ne sont que des généralisations et il va de soi que tous les apprenants ne seraient pas nécessairement d'accord avec les tendances évoquées dans cette étude. Cependant, nous suggérons fortement aux enseignants du programme de français de base de soumettre, de

façon régulière, à leurs apprenants, une évaluation de leurs besoins, dans laquelle ils seraient invités à noter leurs propres intérêts vis-à-vis des sujets et thèmes sélectionnés et leurs préférences didactiques. Une fois ces évaluations analysées, les enseignants auraient peut-être une meilleure idée de la façon dont leurs cours de français de base pourraient être mieux adaptés aux divers besoins de leurs apprenants.

5.3 Les limites de l'étude

Malgré ses atouts, la présente étude comporte aussi des limites, notamment en ce qui concerne l'ampleur et les instruments de collecte de données utilisés.

5.3.1 L'ampleur de l'étude

Dans un premier temps, il importe de rappeler que l'étude ne comprenait que 75 apprenants de sexe masculin en cours de français de base et six enseignants. Bien que ce nombre de participants soit suffisant pour établir des tendances et suggérer des recommandations, une recherche avec davantage d'apprenants et d'enseignants nous permettrait de dresser un portrait plus global et bien plus approfondi de la démotivation ressentie par les apprenants en cours de français de base. Dans un deuxième temps, les participants à cette étude provenaient de deux conseils scolaires différents et quatre écoles intermédiaires du sud de l'île de Vancouver. Alors que ces critères permettent, au moins en partie, d'établir une généralisation des résultats, cette étude n'est sans doute pas représentative ni de tous les apprenants en cours de français de base dans les écoles du sud de l'île de Vancouver, ni de tous les enseignants respectifs de cette matière.

5.3.2 Les instruments de collecte de données

L'instrument de collecte de données était adapté de *La Batterie des tests d'attitudes et de motivation (AMTB, The Attitude and Motivation Test Battery)* de Gardner (1985). Bien que cet instrument de collecte des données continue, en raison de ses forts coefficients de fiabilité, à être utilisé dans les études dans le domaine de la linguistique appliquée, il se peut que les changements qui y ont été apportés dans cette étude aient influencés sa fiabilité. Plusieurs sous-échelles ont été réduites et le langage a été changé pour que celui-ci convienne mieux aux participants, soit des apprenants âgés de 10 à 14 ans. Cependant, même avec ces ajustements nécessaires, le questionnaire qu'ont rempli les apprenants consistait en 46 questions sur une échelle de Likert de 7 points et en quatre questions ouvertes. Alors que cet instrument de collecte de données a été conçu et testé pour durer 30 minutes, il se peut que certains participants soient devenus fatigués à cause du nombre de questions. En outre, bien que nous ayons indiqué à tous les apprenants participants à l'étude que toutes les réponses seraient traitées de façon confidentielle et n'entraîneraient aucun effet sur leurs rapports avec leur enseignant et les activités scolaires, il est possible, en raison de leur jeune âge, que certains participants se soient sentis influencés et qu'ils aient fourni des réponses contradictoires.

Il convient de noter par ailleurs que le groupe de discussion avec les participants aurait dû durer plus longtemps. À cause d'une durée de 25 minutes qui nous a été accordée pour effectuer le groupe de discussion avec les apprenants, les questions à discuter ont été considérablement réduites. D'autres questions de discussion auraient pu très bien mener à d'autres résultats.

5.4 Les orientations pour les recherches futures

Malgré leurs limites, les résultats obtenus indiquent plusieurs pistes à suivre. Pour atteindre une compréhension plus approfondie et holistique du rôle potentiel qu'exercent la pédagogie et les stratégies didactiques utilisées en cours de français de base sur la démotivation des apprenants, d'autres études à grande échelle devraient être réalisées à ce sujet. Tandis que notre étude portait principalement sur deux conseils scolaires du sud de l'île de Vancouver, une étude axée sur d'autres conseils scolaires au-delà de cette région géographique et ailleurs en Colombie-Britannique servirait à valider nos résultats de recherche. Les participants ont été identifiés dans cette étude comme étant très désintéressés et insatisfaits des matériaux pédagogiques et des stratégies didactiques utilisés dans leurs cours de français de base. Étant donné que la démotivation des apprenants en cours de français de base fait l'objet de nombreuses études dans le domaine de l'ALS, seules les attitudes des garçons ont été examinées pour illustrer comment ces facteurs de micro-niveau pourraient être améliorés pour rendre ces apprenants plus motivés à apprendre le français. Cependant, bien que les études mentionnent que les apprenantes en cours de français de base sont plus motivées à l'égard de l'apprentissage du français, très peu d'études ont été effectuées pour déterminer le niveau d'intérêt et de satisfaction qu'elles accordent aux matériaux et stratégies pédagogiques utilisés en cours de français de base. Une étude comparative entre les apprenants et les apprenantes servirait à élargir la portée de cette recherche et permettrait d'ailleurs de faire des analyses corrélationnelles entre les groupes participants. En outre, une étude de plus grande ampleur pourrait éventuellement identifier une corrélation, que ce soit une corrélation positive ou négative, entre les décisions pédagogiques prises par les

enseignants du programme de français de base et la probabilité des apprenants de continuer, ou pas, à étudier le français au-delà des années obligatoires.

Il importe de noter par ailleurs que les cours de français de base auxquels participent les apprenants dans cette étude sont mixtes, incluant garçons et filles. Pour accroître la motivation des apprenants en cours de français de base, certaines études suggèrent une séparation des sexes dans les écoles ou, tout au moins, dans les cours de L2 (Carr et Pauwels, 2006 ; Chambers, 2005). Bien que ces études argumentent en faveur des situations d'apprentissage non mixtes pour les apprenants en cours de langue étrangère, d'autres encore ont du mal à constater des avantages qui soutiennent un tel contexte (Kissau, Qualch et Wang, 2010). D'ailleurs, très peu d'études ont été réalisées au Canada pour aborder plus particulièrement la question des contextes d'apprentissage non mixtes et la motivation des apprenants à apprendre le français ou d'autres L2. Ainsi, des recherches empiriques plus poussées à ce propos ouvriront de nouvelles pistes de réflexion quant à la démotivation des apprenants en cours de français de base.

5.5 Conclusion

Cette étude est la première, du moins à notre connaissance, qui ait été effectuée dans l'une des provinces de l'Ouest du Canada, à dresser un portrait global de la démotivation dont témoignent les apprenants en cours de français de base. Alors qu'un rapport étroit n'a pas encore été fait dans le domaine de l'ALS entre le désintérêt et l'insatisfaction des apprenants par rapport aux matériaux et aux stratégies didactiques mis en place en cours de français de base et leur probabilité de continuer à étudier le français, nous sommes d'avis que ces facteurs méritent d'être pris en compte lorsqu'on aborde le thème de la démotivation de ces apprenants. La démotivation des apprenants en cours de

français de base est, comme nous l'avons évoqué dans cette recherche, un phénomène aux multiples facettes : plusieurs variables interdépendantes doivent être prises en compte afin d'en acquérir une perspective holistique et compréhensive. Nous avons vu dans cette étude que les participants affirment être désintéressés et insatisfaits des matériaux pédagogiques mis à leur disposition et qu'ils se sentent désengagés par rapport aux stratégies didactiques utilisées en cours de français de base.

Cette étude dépassait la portée des études antérieures, dont celle de Jones et Jones (2001) et de Kissau (2008), et a incorporé des données qualitatives par l'intermédiaire des groupes de discussion avec les apprenants en cours de français de base et leurs enseignants respectifs. Nous appuyant sur les données autodéclarées de 75 apprenants du programme de français de base, nous avons suggéré plusieurs pistes pour augmenter l'intérêt des participants et les rendre peut-être plus motivés à apprendre le français, notamment une augmentation significative des exercices langagiers au sein desquels les apprenants peuvent s'exprimer plus librement et plus souvent en français. Bien évidemment, ces apprenants veulent avoir plus d'occasions de parler français. Ils veulent davantage de travail en groupes ou de discussions en paires au sein d'un contexte d'apprentissage plus social. D'autres suggestions indiquent que ces apprenants en cours de français de base voudraient recevoir plus de soutien, d'encouragement et d'appui de la part de leurs enseignants. Les apprenants ont indiqué par ailleurs qu'ils auraient besoin de plus d'occasions de réviser les concepts au lieu d'avancer si vite.

Ces suggestions d'améliorations peuvent être utiles tant pour les enseignants actuels du français de base que pour les futurs enseignants. Certes, d'autres recherches et analyses devraient être effectuées au sujet de la démotivation dont témoignent les

apprenants en cours de français de base vis-à-vis des matériaux et stratégies pédagogiques mis en place. Entre-temps, les enseignants du programme de français de base sont encouragés à réfléchir à leurs propres pratiques pédagogiques et à les adapter aux besoins de leurs apprenants en cours de français de base.

Références

- Au, S. (1988). A critical appraisal of Gardner's social-psychological theory of second-language (L2) learning. *Language Learning*, 38, 75–93.
- Baker, S., et MacIntyre, P. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311–341.
- Barton, A. (1999). Pupil's responses to foreign language learning in the context of national concern about boys' performance with specific reference to single-sex classes in co-educational schools. PhD diss., University of Warwick.
- British Columbia Ministry of Education, (2001). Core French 5 to 12. Integrated Resource Package 2001. Repéré à <https://www.bced.gov.bc.ca/irp/cf512.pdf>
- British Columbia Ministry of Education. (2007). 2006/-7 Summary of key information. Repéré à http://www.bced.gov.bc.ca/keyinfo/pdfs/ski_plusglossary.pdf
- Brown, D. (2001). *Principles of language learning and teaching* (fourth edition). White Plains : Pearson Education.
- Brown, D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (fifth edition). White Plains : Pearson Education.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York : Routledge.
- Canadian Association of Second Language Teachers. (2004). *The state of French second language education in Canada 2004*. Ottawa, ON, Canada.
- Canadian Association of Second Language Teachers. (2006). *National French as a Second Language Teacher Survey* : The Canadian Association of Second Language Teachers.
- Canadian Parents for French. (2002). *The state of French-second-language education Canada 2002*. Ottawa, ON : Canadian Parents for French.
- Canadian Parents for French. (2005). *The state of French-second-language education in Canada 2005*. Ottawa, ON : Canadian Parents for French.
- Canadian Parents for French. (2011). *Enrollment trends across Canada*. Ottawa, ON : Canadian Parents for French.
- Carr, J. (2002). Why boys into languages won't go: The problematic agenda in language education. *Babel*, 37(2), 1–5.

- Carr, W. (1999). Fear of teaching French: Challenges faced by generalist teachers. *The Canadian Modern Language Review*, 56(1), 155–179.
- Carr, W. (2007). Teaching Core French in British Columbia: Teachers' Perspectives. *British Columbia Association of Teachers of Modern Languages*.
- Carr, J., et Pauwels, A. (2006). *Boys and foreign language learning: Real boys don't do languages*. New York : Palgrave MacMillan.
- Chambers, G. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon, R.U. : Multilingual Matters.
- Chambers, G. (2005). Teaching modern foreign languages in single-sex classes in a coeducational context-review of a project in a North Yorkshire comprehensive school. *Language Learning Journal*, 32, 45–54.
- Chavez, M. (2000). Teacher and student gender and peer group composition in German foreign language classroom discourse : An exploratory study. *Journal of Pragmatics*, 32, 1019–1058
- Chavez, M. (2001). *Gender in the language classroom*. Madison, WI : McGraw Hill.
- Clark, A., et Trafford, J. (1995). Boys into modern languages: An investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages. *Gender and Education*, 7(3), 315-325.
- Clement, R., Gardner, R., et Smythe, P. (1980). Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 12, 293–301.
- Cohen, M., et Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles and strategies. Dans N. Schmitt (Réd.). *An Introduction to Applied Linguistics* (p. 170–190), Londres : Arnold.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. Londres : Edward Arnold.
- Council of Ministers of Education. (2007). *Pan-Canadian Assessment Program (PCAP) Teacher Questionnaire* : Council of Ministers of Education, Canada.
- Court, K. (2001). *Why are boys opting out ? A study of situated masculinities and foreign language learning*. Repéré à <http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/crile57/court.pdf>
- Crookes, G., et Schmidt, R.W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469–512.

- Csizér, K., et Dörnyei, Z. (2005a). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55, 613–659.
- Daneault, L. (1999). *Core French in the Middle Years*. Coquitlam, British Columbia, Canada : School District No. 43 (Coquitlam).
- Desforges, C., et Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment : a literature review. Répéré à www.dfes.gov.uk/research/data.uploadfiles/RR433.pdf.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43–59.
- Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. Dans P. Robinson (Réd.), *Individual Differences and Instructed Language Learning* (p. 137–158), Amsterdam : John Benjamins.
- Domyei, Z. (2003). Attitudes, orientation, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53, 3–32.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner : Individual differences in second language acquisition*. Mahwah : Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., et Clement, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a national survey. Dans Z. Dörnyei et R. Schmidt (Réd.), *Motivation and Second Language Acquisition* (Technical Report #23, p. 399–432). Honolulu : University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Dörnyei, Z., et Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners : Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203–229.
- Dörnyei, Z., et Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 421–462.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., et Németh, N. (2006). Motivation, language attitudes, and globalization : A Hungarian perspective. Clevedon, Angleterre : Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., et Skehan, P. (2003). Individual differences in L2 learning. Dans (Réd.) C.J. Doughty, et M.H. Long, *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 589–630), Malden, MA : Blackwell Publishing.
- Ehrlick, S. (1997). Gender as social practice. Implications for second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 421–446.

- Ehrman, M., Leaver, L., et Oxford, R. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System* 31, 313–330.
- Ehrman, M. et Oxford, R. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79(1), 67–89.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. Dans (Réds.) A. Davies, et C. Elder, *The Handbook of Applied Linguistics* (p. 525–551), Oxford, R.U. : Blackwell Publishing.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (second edition). Oxford : Oxford University Press.
- Fiedler, K., et Bless, H. (2001). Social cognition. Dans M. Hewstone et W. Stroebe (Réds.), *Introduction to Social Psychology* (3rd ed., p. 115–149). Oxford, Angleterre : Basil Blackwell.
- Frank, B., Kehler, M., Lovell, T., et Davison, K. (2003). A tangle of trouble: Boys, masculinity and schooling-future directions. *Educational Review*, 55, 119–133.
- Gardner, R. (1968). Attitudes and motivation: Their role in second-language acquisition. *TESOL Quarterly*, 2, 141–150.
- Gardner, R. (1975). Motivational variables in second language learning. *Proceedings of the Canadian Association of Applied Linguistics*, 45–73.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London : Edward Arnold.
- Gardner, R. (1988). The socio-educational model of second-language learning: assumptions, findings, and issues. *Language Learning*, 38, 101–126.
- Gardner, R. (1996). Motivation and second language acquisition: Perspectives. *Journal of the CAAL*, 18, 19–42.
- Gardner, R. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. Dans Z. Dörnyei et R. Schmidt (Réds.). *Motivation and second language learning*. Honolulu : University of Hawaii Press, 1–19.
- Gardner, R. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: a research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, 6, 237–260.
- Gardner, R. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9–20.

- Gardner, R., et Lalonde, R. (1985). *Second language acquisition: A social psychological perspective*. Répéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED262624.pdf>
- Gardner, R., et Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley : Newbury House.
- Gardner, R., et MacIntyre, D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective ? *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 266–272.
- Gardner, R., et MacIntyre, D. (1993). A student's contribution to Second Language Learning : Part II, Affective Factors. *Language Teaching*, 25, 221–220.
- Gardner, R., et Smythe, P. (1975). Motivation and second language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 31, 218–230.
- Gardner, R., Smythe, P., Clément, R., et Glikzman, L. (1976). Second language learning: A social psychological perspective. *Canadian Modern Language Review*, 32, 198–213.
- Gardner, R., et Tremblay, F. (1994b). On motivation: Measurement and conceptual considerations. *Modern Language Journal*, 78, 524–527.
- Gardner, R., Clement, R., Smythe, P. (1979). Attitude Motivation Test Battery-Revised. *Research Bulletin No . 15*. Londres, Canada : Language Research Group, University of Western Ontario.
- Gilbert, R., et Gilbert, P. (1998). *Masculinity goes to school*. St. Leonards, NSW : Allen et Unwin.
- Humm, M. (1989). *The dictionary of feminist theory*. New York : Harvester Wheatsheaf.
- Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Harlow : Pearson Education.
- Johnstone, R. (1995). Research on language learning and teaching : 1994. *Language Teaching*, 28, 131–147.
- Jones, B., et Jones, G. (2001). *Boys' performance in modern foreign languages: Listening to learners*. London : Centre for Information on Language and Teaching and Research.
- Kissau, S. (2006). Gender differences in motivation to learn French. *Canadian Modern Language Review*, 62(3), 401–422.

- Kissau, S. (2007). Is what's good for the goose good for the gander ? The case of male and female encouragement to study French. *Foreign Language Annals*, 40(3), 365–378.
- Kissau, S. (2008). « Crêpes on Friday »: Examining gender differences in extrinsic motivation in the French as a second language classroom. *Issues in Applied Linguistics*, 16(1), 31–47.
- Kissau, S., et Qualch, L. (2008). Control in the second language classroom: An analysis of gender differences. *Journal of Applied Linguistics*, 3, 49–67.
- Kissau, S., Qualch, L., et Wang, C. (2010). Perceptions of gender differences in high school students' motivation to learn Spanish. *Foreign Language Annals*, 43, 703–721.
- Kissau, S., et Salas, S. (2013). Motivating male language learners : The need for 'more than just good teaching'. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 16(1), 88–111.
- Kissau, S., et Turnbull, M. (2008). Boys and French as a second language : A research agenda for greater understanding. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 11(3), 151–170.
- Kissau, S., et Wierzalis, E. (2008). Gender identify and homophobia: The impact on adolescent males studying French. *The Modern Language Journal*, 92(3), 402–413.
- Long, M.H., et Doughty, C.J. (Eds.). (2011). *The handbook of language teaching*. Sussex, R.U. : Wiley-Blackwell.
- Loulidi, R. (1990). Is language learning really a female business? *Language Learning Journal*, 1, 40–43.
- Luo, X. (2013). *French Second Language programs in British Columbia and Yukon : Trends, challenges and best practices*. Vancouver, C.-B. : Canadian Parents for French, British Columbia and Yukon Branch.
- Mac an Ghail, M. (1994). *The making of men : Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham, R.U. : Open University Press.
- MacIntyre, P., Baker, S., Clément, R., et Donovan, L. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 53, 137–165.
- Mady, C., Arnott, S, Lapkin, S. (2009). Assessing AIM: A study of Grade 8 students in an Ontario school board. *The Canadian Modern Language Review*, 65(5), 703–729.

- Martino, W. (1999). 'Cool boys', 'party animals', 'squids' and 'poofers': Integrating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 239–263.
- Massey, A. (1994). Why choose French ? Secondary school students' accounts of their decision to leave or enroll in the Ontario regular FSL programme. *The Canadian Modern Language Review*, 50(4), 714–735.
- Maxwell, W. (2001). *Evaluating the effectiveness of the accelerative integrated method for teaching French as a second language*. Unpublished master's thesis, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Toronto, Canada,
- McGannon, J., et Medeiros, A. (1995). Factors influencing elective language choice: A study of French language students. *Australian Review of Applied Linguistics*, 18(1), 95–108.
- Ministry of Education British Columbia. (2001). *Core French 5 to 12 Integrated Resource Package*.
- Mori, S., et Gobel, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. *System*, 34, 194–210.
- Netten, J., Riggs, C., et Hewlett, S. (1999). *Choosing French in the senior high school : Grade 9 student attitudes to the study of French in the Western Avalon School District*. St.John's, Newfoundland : Memorial University, Faculty of Education.
- Noels, K., Pelletier, L., Clément, R., et Vallerand, R. (2002). Why are you learning a second language ? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57–85.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategie : What every teacher should know*. Boston : Heinle.
- Oxford, R. (1993). Language learning strategies: What ever teacher should know. *TESOL Quarterly*, (27)1, 121–122.
- Oxford, R. et Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12–28.
- Pagliaroli, S. (1999). Motivation and gender in the second language classroom. Master's thesis, University of Windsor, Windsor, ON.
- Pavlenko, A., et Piller, I. (2001). New directions in the study of multilingualism, second language learning, and gender. Dans A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, et M. Teutsh-Dwyer (Réds.), *Multilingualism, second language learner, and gender* (p. 17–52). New York : Mouton de Gruyter.
- Pavy, S. (2006). Boys learning languages-The myth busted. *Babel*, 41(1), 2–9.

- Pawlak, M. (2012) Individual differences in language learning and teaching: Achievements, prospects and challenges. Dans M. Pawlak (Réd.), *New perspectives on individual differences in language learning and teaching* (p. xix–xlvi), Pologne : Springer.
- Pritchard, R. (1987). Boys' and girls' attitudes towards French and German. *Educational Research*, 29, 65–72.
- Ramage, K. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language Learning*, 2(40), 189–219.
- Reichert, M., et Hawley, R. (2010). *Reaching boys teaching boys. Strategies that work and why*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Richards, J., et Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge, R.U. : Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2002a). Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy. Dans (Réd.) P. Robinson, *Individual Differences and Instructed Language Learning* (p. 113–133), Amsterdam : John Benjamins.
- Rosenthal, A. (1999). The gender-coded stereotype : An American perception of France and the French. *The French Review*, 72(5), 897–908.
- Saville-Troike, M. (2006). Social contexts of second language acquisition. Dans *Introducing Second Language Acquisition* (p. 99–132), Cambridge, RU : Cambridge University Press.
- Schmenk, B. (2004). Language learning: A feminine domain ? The role of stereotyping in constructing gendered learner identities. *TESOL Quarterly*, 38(3), 514–524.
- Stewart-Strobel, J., et Chen, H. (2003). Motivations and attitudes affecting high school students' choice of foreign language. *Adolescence*, 38(149), 161–170.
- Sunderland, J. (2000). Research into gender in language education: Lingered problems and new directions. *The Language Teacher*, 24(7), 8–10
- Thorne, B. (1993). *Gender play : Girls and boys in school*. Buckingham, R.U. : Open University Press.
- Tremblay, P., et Gardner, R. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79, 505–518.
- Weedon, C. (1987). *Feminist Practice and Poststructuralist theory*. Cambridge, MA : Blackwell.
- Wen, X. (2011). Chinese language learning motivation: A comparative study of heritage and non-heritage learners. *Heritage Language Journal*, 8(3), 41–66.

- Whitehead, J. (1996). Sex-stereotypes, gender identity and subject choice at A-level. *Educational Research*, 38(2), 147–160.
- Williams, M., Burden, R., et Lanvers, U. (2002). ‘French is the language of love and stuff’ : student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*, 28(4), 503–528.
- Young, D., et Oxford, R. (1997). A gender-related analysis of strategies used to process written input in the native language and a foreign language. *Applied Language Learning* 8, 1–20.
- Zafar, S., et Meenakshi, K. (2012). A study on the relationship between extroversion, introversion and risk taking in he context of second language acquisition. *International journal of research studies in language learning*, 1, 33–40.

Annexe A
French Second Language Student Questionnaire

SECTION I.

BACKGROUND / PROFILE QUESTIONS

Please write your Personal Participant Code provided here:

Please check ✓ a response to indicate your answer to the following questions:

1) Were you born in Canada?

- Yes
- No, if no which country were you born in?

2) Do you speak English primarily at home?

- Yes
- No, if no which language do you primarily speak at home?

3) How old are you?

- 10–11
- 12–13
- 13–14
- Other: _____

4) Which grade are you in?

- 6
- 7
- 8

5) Are you planning on continuing with your French language studies after completing Grade 8?

- Yes
- No
- Undecided

6 a) Have you ever been enrolled in French Immersion?

- Yes, please **proceed to question 6b**
- No, please **proceed to question 7**

6 b) For how many years were you enrolled in French Immersion?

- 0–1 year
- 2–5 years
- 6–8 years

7) Are you willing to participate in a focus group interview where you and some of your classmates will discuss your beliefs, experiences and feelings towards learning French?

- Yes
 No

SECTION II.

LIKERT SCALE ITEMS

Following are a number of statements with which some people agree and others disagree. There are no right or wrong answers since many people have different opinions. I would like you to indicate your opinion about each statement by circling the number which best represents your answer. Thank you.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
1	2	3	4	5	6	7

Interest in World Languages

1	I believe it is important for Canadians to learn world languages.	1	2	3	4	5	6	7
2	I wish I could speak another language fluently.	1	2	3	4	5	6	7
3	I often wish I could read newspapers in another language.	1	2	3	4	5	6	7
4	I would really like to learn several world languages.	1	2	3	4	5	6	7
5	I would learn a world language in school even if it were not required.	1	2	3	4	5	6	7
6	I enjoy meeting people who speak other languages.	1	2	3	4	5	6	7
7	Learning a world language other than English is an enjoyable experience.	1	2	3	4	5	6	7

French Class Anxiety

8	It embarrasses me to volunteer answers in my French class.	1	2	3	4	5	6	7
9	I am afraid the other students will laugh at me when I speak French.	1	2	3	4	5	6	7
10	I feel uncomfortable in my French class.	1	2	3	4	5	6	7
11	Studying French can be important for me because other people will respect me more if I am learning a world language.	1	2	3	4	5	6	7
12	I get nervous when I am speaking French in my French class.	1	2	3	4	5	6	7

Attitudes Towards Learning French

13	I look forward to attending French class.	1	2	3	4	5	6	7
14	I plan to learn as much French as possible.	1	2	3	4	5	6	7
15	I love learning French.	1	2	3	4	5	6	7
16	I would rather spend my time on subjects other than French.	1	2	3	4	5	6	7
17	Learning French is a waste of time.	1	2	3	4	5	6	7
18	I think that learning French is boring.	1	2	3	4	5	6	7
19	I wish I were fluent in French.	1	2	3	4	5	6	7

20	I would like to learn as much French as possible.	1	2	3	4	5	6	7
21	If it were up to me, I would spend all my time learning French.	1	2	3	4	5	6	7
22	Knowing French isn't really an important goal in my life.	1	2	3	4	5	6	7
23	I have little desire to learn French.	1	2	3	4	5	6	7
24	I daydream about not having to learn French.	1	2	3	4	5	6	7
<i>Parental Encouragement to Learn French</i>								
25	My parents try to help me with my French.	1	2	3	4	5	6	7
26	My parents really encourage me to study French.	1	2	3	4	5	6	7
27	My parents feel that I should really try to learn French.	1	2	3	4	5	6	7
28	My parents have stressed the importance French will have for me when I leave school.	1	2	3	4	5	6	7
29	My parents urge me to seek help from my teacher if I am having problems in French.	1	2	3	4	5	6	7
<i>Integrative Orientation</i>								
30	Studying French can be important for me because it will allow me to be more comfortable with fellow Canadians who speak French.	1	2	3	4	5	6	7
31	Studying French can be important for me because it will allow me to speak with more people.	1	2	3	4	5	6	7
32	Studying French can be important for me because it will allow me to better understand French art and literature.	1	2	3	4	5	6	7
33	Studying French can be important for me because I will be able to participate more freely in activities of other cultural groups.	1	2	3	4	5	6	7
<i>Instrumental Orientation</i>								
34	Studying French can be important for me because I'll need it for my future career.	1	2	3	4	5	6	7
35	Studying French can be important for me because it will make me a more knowledgeable person.	1	2	3	4	5	6	7
36	Studying French can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.	1	2	3	4	5	6	7
<i>FSL Pedagogy / Didactic Strategies</i>								
37	I am interested in the language learning activities used in my French class.	1	2	3	4	5	6	7
38	I believe the language learning activities implemented in my French class will help me speak French in future situations.	1	2	3	4	5	6	7
39	I am interested in the language learning resources (i.e., textbook) used in my French class.	1	2	3	4	5	6	7
40	The language learning activities used by my French teacher make me want to participate in my French class.	1	2	3	4	5	6	7
41	I believe that what I practice in my French class will be useful to me if I ever need to speak French with a native speaker.	1	2	3	4	5	6	7
42	I am interested in the topics of study used in my French	1	2	3	4	5	6	7

	class.								
43	I gain confidence in my French speaking skills with the language learning activities used in my French class.	1	2	3	4	5	6	7	
44	I believe that learning French with the use of gestures is extremely helpful for me.	1	2	3	4	5	6	7	
45	I enjoy learning French by repeating vocabulary words.	1	2	3	4	5	6	7	
46	I prefer learning French with activities that focus more on grammar than discussion.	1	2	3	4	5	6	7	

OPEN-ENDED QUESTIONS:

Can you briefly describe some of the activities you do in your French class? Please be as specific as possible.

Can you briefly describe which French language learning activity or activities **you enjoy** doing in your class? Please be as specific as possible.

Can you briefly describe which French language learning activity or activities **you do not enjoy** doing in your class? Please be as specific as possible.

Do you have any additional comments that have not been covered by the survey?

**Thank you very much for your participation in this important survey.
Your responses will remain confidential and be analyzed with the utmost care.**

Annexe B

French Second Language Teacher Questionnaire

SECTION I.

PROFILE QUESTIONS

Please check ✓ a response to indicate your answer to the following questions:

Please write the Participant Code provided here: _____

- 1) Were you born in Canada?
 - Yes
 - No, if no please specify
 - _____

- 2) What is your L1? (first language or language(s) that you learned and speak natively)
 - English
 - French
 - Both English & French (bilingual)
 - Other (please specify) _____

- 3) Please check the appropriate response
 - Male
 - Female

- 4) Are you willing to participate in an optional focus group session in which you will discuss with your colleagues FSL pedagogy and the correlation(s) between FSL didactic strategies and adolescent males' motivation(s) to learn French?
 - Yes
 - No

- 5) Including this year, how many years of teaching experience do you have?
 - Less than 5 years
 - 5 to 10 years
 - 11 to 15 years
 - 16 to 20 years
 - More than 21 years

- 6) In which program(s) do you teach? (Please check all that apply)
 - Core French (also known as Basic French or FSL in some provinces / territories)
 - French Immersion (known as Alternative French Language Programs in some provinces)
 - Extended French
 - Intensive French

7 a) Do you primarily teach Core French?

- Yes, please proceed to **question 7b**
- No, please proceed to **question 7c**

7 b) How long have you been teaching Core French?

- Less than 5 years
- 5 to 10 years
- 11 to 15 years
- 16 to 20 years
- More than 21 years

7 c) If you do not primarily teach Core French, how many years of experience do you have as a Core French teacher?

- Less than 5 years
- 5 to 10 years
- 11 to 15 years
- 16 to 20 years
- More than 21 years

8) Which of the following degrees or diplomas do you hold? (Please check all that apply)

- Bachelor of Arts (or equivalent)
- Bachelor of Science (or equivalent)
- Bachelor of Education (e.g., at least one year of teacher training)
- Other Bachelor's degree
- Master of Education
- Master of Arts
- Other Master's degree
- PhD
- Other degree or diploma
- No degree or diploma

9) Did you study French in University before beginning teaching?

- Yes, as a major
- Yes, as a minor
- Yes, as a certificate
- I completed my coursework in French at a francophone or bilingual University
- No
- Other. Please specify _____

- 10) Did you study French in University after beginning teaching?
- Yes, as a major
 - Yes, as a minor
 - Yes, as a certificate
 - I completed my coursework in French at a francophone or bilingual University
 - No
 - Other. Please specify _____
- 11) In your teacher training, did you focus on any subjects related to the teaching of French Second Language?
- Yes
 - No
- 12) Would you consider yourself to be a specialist in the teaching of French Second Language?
- Yes
 - No
- 13) Would you consider yourself to be a specialist in the teaching of French Second Language by education?
- Yes
 - No
- 14) Would you consider yourself to be a specialist in the teaching of French Second Language by experience?
- Yes
 - No
- 15) Approximately what percentage of your total teaching assignment this year is in French Second Language?
- Less than 20%
 - 20% to 39%
 - 40% to 69%
 - 70% or more

SECTION II.
LIKERT SCALE ITEMS

Following are a number of statements with which some people agree and others disagree. There are no right or wrong answers since many people have different opinions. I would like you to indicate your opinion about each statement by circling the number which best represents your answer. Thank you.

Strongly Disagree	Moderately Disagree	Slightly Disagree	Neutral	Slightly Agree	Moderately Agree	Strongly Agree
1	2	3	4	5	6	7

1	My male FSL learners enjoy the language learning activities used in the Core French classroom.	1	2	3	4	5	6	7
2	The language learning activities implemented in my French class will help my male FSL learners speak French in future situations.	1	2	3	4	5	6	7
3	My male FSL learners are interested in the language learning resources (i.e., textbook / worksheets) used in the Core French classroom.	1	2	3	4	5	6	7
4	The language learning activities used in my French class make my male FSL learners want to participate in the Core French Classroom.	1	2	3	4	5	6	7
5	The French language resources I use in my French class will be useful to my male FSL learners if they ever need to speak French with a native speaker.	1	2	3	4	5	6	7
6	My male FSL learners are interested in the topics of study used in the Core French classroom.	1	2	3	4	5	6	7
7	My male FSL learners gain confidence in their French speaking skills with the language learning activities used in the Core French classroom.	1	2	3	4	5	6	7
8	I believe that learning French with the use of gestures is extremely helpful for my male FSL learners .	1	2	3	4	5	6	7
9	My male FSL learners enjoy learning French by repeating vocabulary words.	1	2	3	4	5	6	7
10	My male FSL learners prefer learning French with activities that focus more on grammar than discussion.	1	2	3	4	5	6	7

OPEN-ENDED QUESTIONS

Can you briefly describe some of the activities you do in your French class?

Can you briefly describe some of the activities your male FSL learners enjoy?

In your experience, are there any language activities that you do in class that male FSL learners particularly dislike?

Do you have any additional comments that have not been covered by the survey?

**Thank you very much for your participation in this important survey.
Your responses will remain confidential and be analyzed with the utmost care.**

Annexe C

Focus Group Script for French Second Language Students

Welcome

Thank you for making your time available to attend this Focus Group session.

Introduce myself

I am Dylan Trerice, a graduate student in the Department of French at the University of Victoria and I will be moderating today's focus group session. I have been a French student for almost 20 years and am very interested in understanding your beliefs, feelings and experiences with learning French.

Explain the means to record the session

I will be audio-recording the discussion to later transcribe in print for post-analysis. All audio-recorded information is confidential and anonymous, and will be used only for the purpose of the research. When responding to question(s) please refrain from using your name or any other identifiers. Instead, before speaking, please state your protocol number provided in order to maintain confidentiality and anonymity of all participants.

Explain that the participants have the right to withdraw from the session at any time.

It is very important that you know that your participation in today's discussion group is strictly voluntary; you may withdraw at any time, for any reason, without consequence.

Participants introduce themselves

Ask all participants to introduce themselves in the way that was discussed to maintain confidentiality and anonymity (i.e., with protocol number). This is to break the ice and make the participants feel less isolated. Your opinions are extremely important to me and I want you to feel free to tell me exactly what you think. I also hope that your ideas will create discussion amongst all of us. There are no right and wrong answers.

Focus group questions

- 1) What could be done to the French language resources or language learning activities used in class to make you more interested in learning French?
- 2) Can you briefly describe an activity that you dislike and/or find demotivating in the French Second Language classroom and explain why?
- 3) What could be done in the Core French classroom to perhaps encourage you to continue with French beyond Grade 8?

Closing the session

Adjourn the session.

Annexe D

Focus Group Script for French Second Language Teachers

Welcome

Thank you for making your time available to attend this Focus Group session.

Introduce myself

I am Dylan Trerice, a graduate student in the Department of French at the University of Victoria and I will be moderating today's focus group session. I have been a French student for almost 20 years and am very interested in understanding your beliefs, feelings and experiences with teaching Core French to male students.

Explain the means to record the session

I will be audio-recording the discussion to later transcribe in print for post-analysis. All audio-recorded information is confidential and anonymous, and will be used only for the purpose of the research. When responding to question(s) please refrain from using your name or any other identifiers. Instead, before speaking, please state your protocol number provided in order to maintain confidentiality and anonymity of all participants.

Explain that the participants have the right to withdraw from the session at any time.

It is very important that you know that your participation in today's discussion group is strictly voluntary; you may withdraw at any time, for any reason, without consequence.

Participants introduce themselves

Ask all participants to introduce themselves in the way that was discussed to maintain confidentiality and anonymity (i.e., with protocol number). This is to break the ice and make the participants feel less isolated. Your opinions are extremely important to me and I want you to feel free to tell me exactly what you think. I also hope that your ideas will create discussion amongst all of us. There are no right and wrong answers.

Focus group questions

- 1) What have you noticed in your Core French classroom that seems to motivate or discourage your male students?
- 2) Can you please comment on the Core French resources you have available to you? How do you think these resources affect males' interest and motivation(s) to study French?
- 3) What do Core French teachers need to keep male students engaged in the French classroom? Do you think specialized training is necessary? Why or why not?

Closing the session

Adjourn the meeting.

Annexe E

Ethics Board Certificate of Approval



University
of Victoria

Human Research Ethics Board
Office of Research Services
Administrative Services Building
PO Box 1700 STN CSC
Victoria British Columbia V8W 2Y2 Canada
Tel 250-472-4545, Fax 250-721-8960
ethics@uvic.ca www.research.uvic.ca

Certificate of Approval

PRINCIPAL INVESTIGATOR: Dylan Trerice	ETHICS PROTOCOL NUMBER 14-218
UVic STATUS: Master's Student	Minimal Risk - Delegated
UVic DEPARTMENT: FREN	ORIGINAL APPROVAL DATE: 14-Aug-14
SUPERVISOR: Dr. Catherine Caws	APPROVED ON: 14-Aug-14
	APPROVAL EXPIRY DATE: 13-Aug-15
PROJECT TITLE: Getting the Boys Back in Class: Re-evaluating Pedagogical Methodologies in Canadian French Second Language (FSL) programs	
RESEARCH TEAM MEMBER None	
DECLARED PROJECT FUNDING: SSHRC (pending)	

CONDITIONS OF APPROVAL

This Certificate of Approval is valid for the above term provided there is no change in the protocol.

Modifications

To make any changes to the approved research procedures in your study, please submit a "Request for Modification" form. You must receive ethics approval before proceeding with your modified protocol.

Renewals

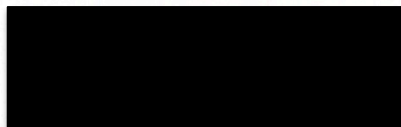
Your ethics approval must be current for the period during which you are recruiting participants or collecting data. To renew your protocol, please submit a "Request for Renewal" form before the expiry date on your certificate. You will be sent an emailed reminder prompting you to renew your protocol about six weeks before your expiry date.

Project Closures

When you have completed all data collection activities and will have no further contact with participants, please notify the Human Research Ethics Board by submitting a "Notice of Project Completion" form.

Certification

This certifies that the UVic Human Research Ethics Board has examined this research protocol and concluded that, in all respects, the proposed research meets the appropriate standards of ethics as outlined by the University of Victoria Research Regulations Involving Human Participants.



Certificate Issued On: 14-Aug-14

14-218 Trerice, Dylan

Annexe F

School Principal Consent Form



University
of Victoria

School Principal Consent Form
UNIVERSITY OF VICTORIA
DEPARTMENT OF FRENCH

Dylan Trerice, B.A. (Hons.)
Catherine Caws, Ph.D

Getting the boys back in class: Re-evaluating pedagogical methodologies in Canadian French Second Language (FSL) programs

You are being invited to participate in the study entitled “**Getting the boys back in class: Re-evaluating pedagogical methodologies in Canadian French Second Language (FSL) programs**” that is being conducted by the researcher, Dylan Trerice, under the supervision of Dr. Catherine Caws of the Department of French at the University of Victoria. Having obtained permission from the [INSERT SCHOOL BOARD], I am seeking your consent to enter [INSERT SCHOOL] and have both FSL instructors and FSL learners participate in this research project. If you have any questions or concerns about this study, you can contact the principal investigator, Dylan Trerice, by e-mail (dtrerice@uvic.ca) or his thesis supervisor, Dr. Catherine Caws, by telephone or e-mail (ccaws@uvic.ca, 250-721-8884). In addition, you may verify the ethical approval of this study, or raise any concerns you might have, by contacting the Associate Vice-President, Research, at the University of Victoria (ethics@uvic.ca, 250-472-4362).

As French Second Language (FSL) practitioners across the country have noted adolescent males’ disinterest in FSL programs and their severe under representation in senior French language classrooms, I am conducting a study to learn more about the inherent lack of male interest in French. Specifically, I am interested in exploring the correlation(s) between French language pedagogies and French language curricula, currently used in Southern Vancouver Island Core French programs, and adolescent males’ motivation(s) to learn French. There are no anticipated risks associated with participation in this study.

Both FSL educators and male FSL learners who volunteer in this study will participate by responding to a questionnaire and participate in an optional audio recorded focus group session. The questionnaire for the FSL learners is divided into two parts. Part I consists of profile questions designed to determine the respondents’ age, years of experience with French (i.e., number of years enrolled in an FSL course), intent to continue with French when it becomes optional after Grade 8, and willingness to participate in a focus group discussion facilitated by the researcher for clarification and or elaboration of responses. Part II comprises a list of items designed to elicit responses to a variety of individual language learner variables (e.g., interest in foreign languages, desire to learn French, attitudes to learn French, preferred pedagogical preferences in the French class, motivation(s) to learn French, etc.). FSL educators who volunteer will participate by responding to a questionnaire and contribute in an optional audio recorded focus group session. The questionnaire for FSL instructors will consist of three parts. Part I will consist of profile questions designed to determine the respondents’ gender, age, highest level of education received, training, and years of experience teaching FSL. Part II and III will include a series of items designed to assess the respondents’ FSL teaching philosophy as well as one’s preferred teaching methodologies, activities, and pedagogical practices used in the FSL classroom. Respondents will be asked to circle a number on a 7-point Likert scale that best represents their response to these items. An audio recorded focus group session will also be held for FSL educators participating in the research. The focus group session will serve to investigate the attitudes, beliefs, feelings, and experiences of FSL educators to explore common trends that will become apparent after having responded to the questionnaire.

Participation will require a total of 90 minutes by both the FSL learner(s) and FSL educator(s). The researcher will visit participating FSL classes to recruit participants, provide consent forms, and to administer the questionnaire during class time as it is designed to take approximately 30 minutes. As there

is an inherent power over relationship between teacher-students, participants will be informed that their consent to participate in this research must be voluntary, and that they have the right to withdraw that consent at any time without reason or consequences to any participants. The principal investigator will explain the power over relationship between teacher-student and will explain that there is no disadvantage to not consenting. If any participant(s) withdraw(s) consent, any information he or she has provided will be discarded upon request. All participants will be informed that their decision to participate in this study, or not, will have no effect on the relationship between the student and the instructor, on the students' grades in the Core French class, nor on any other classroom or school activities. Moreover, to maximize the anonymity and confidentiality of FSL learners respondents and to ensure that FSL instructors are not aware of which students choose to participate in the research, students will be asked to return the questionnaire, completed or not, in a sealed envelope at the school office where the researcher will then collect them. Participating students will also identified with a code instead of name and in addition, any time the researcher meets with students the FSL instructor will not be present. The focus group session, as it is intended to take approximately 60 minutes, will be held at a later time that does not interfere with ongoing school activities at [INSERT SCHOOL].

Your consent to have your school participate in this research must be voluntary, and you have the right to withdraw that consent at any time without reason or consequences to any participants. Thus, you will be able to stop participation at any time. Should you choose to withdraw consent, any information you have provided will be discarded. Your decision to have your school participate in this study will have no effect on any other classroom or school activities.

It is anticipated that the results of this study will be shared in the following ways. First, a summary of the results of this study will be made available to all interested participants. Second, the results will be disseminated in the form of a Master's thesis. The results may additionally be published in academic journals or books, on the Internet, or through classroom or conference presentations. These reports will not contain names or any information that could identify an individual participant.

Your signature below indicates that you understand the above conditions of participation in this study and that you have had the opportunity to have your questions answered by the researcher.

Name

Position

Signature

Date

Participant to provide initials, *only if you consent*:

- Participants may respond to questionnaire(s) during classroom time: _____
- [INSERT SCHOOL] may be used as the location for the focus group session(s): _____

A copy of this consent form will be left with you. Please send an additional copy in PDF to the researcher.

Thank you for your time.

Annexe G

French Second Language Teacher Consent Form



**French Second Language (FSL) Educator
Consent Form**
UNIVERSITY OF VICTORIA
DEPARTMENT OF FRENCH

Dylan Trerice, B.A. (Hons.)
Catherine Caws, Ph.D

Getting the boys back in class: Re-evaluating pedagogical methodologies in Canadian French Second Language (FSL) programs

You are being invited to participate in the study entitled “**Getting the boys back in class: Re-evaluating pedagogical methodologies in Canadian French Second Language (FSL) programs**” that is being conducted by the researcher, Dylan Trerice, under the supervision of Dr. Catherine Caws of the Department of French at the University of Victoria. I am seeking your consent to invite you to participate in this research project. If you have any questions or concerns about this study, you can contact Dylan Trerice, by telephone or e-mail (250-588-8939, dtrerice@uvic.ca) or Dr. Caws by telephone or e-mail (ccaws@uvic.ca, 250-721-8884). In addition, you may verify the ethical approval of this study, or raise any concerns you might have, by contacting the Associate Vice-President, Research, at the University of Victoria (ethics@uvic.ca, 250-472-4362).

As French Second Language (FSL) practitioners across the country have noted adolescent males’ disinterest in FSL programs and their severe under representation in senior French language classrooms, I am conducting a study to learn more about the inherent lack of male interest in French. Specifically, I am interested in exploring the correlation(s) between French language pedagogies and French language curricula, currently used in Southern Vancouver Island Core French programs, and adolescent males’ motivation(s) to learn French. There are no anticipated risks associated with participation in this study.

You are being asked to participate because you are a French Second Language educator in the province of British Columbia and are currently employed at [INSERT SCHOOL] in School District [INSERT]. All Core FSL educators of Grade 6, 7, and/or 8 students in School District [INSERT] are eligible to participate in this study.

FSL educators who volunteer will participate by responding to a questionnaire and contribute in an optional focus group session. The questionnaire for FSL instructors will consist of three parts. Part I will consist of profile questions designed to determine the respondents’ gender, age, highest level of education received, training, and years of experience teaching FSL. Part II and III will include a series of items designed to assess the respondents’ FSL teaching philosophy as well as one’s preferred teaching methodologies, activities, and pedagogical practices used in the FSL classroom. Respondents will be asked to circle a number on a 7-point Likert scale that best represents their response to these items. A focus group session will also be held for FSL educators participating in the research. The focus group session will serve to investigate the attitudes, beliefs, feelings, and experiences of FSL educators to explore common trends that will become apparent after having responded to the questionnaire.

Annexe H

Parent / Guardian and Child Consent Form



University
of Victoria

Parent / Guardian & Child Consent Form
UNIVERSITY OF VICTORIA
DEPARTMENT OF FRENCH

Dylan Trerice, B.A. (Hons.)
Catherine Caws, Ph.D

Getting the boys back in class: Re-evaluating pedagogical methodologies in Canadian French Second Language (FSL) programs

You and your child are being invited to participate in the study entitled “**Getting the boys back in class: Re-evaluating pedagogical methodologies in Canadian French Second Language (FSL) programs**” that is being conducted by the researcher, Dylan Trerice, under the supervision of Dr. Catherine Caws of the Department of French at the University of Victoria. I am seeking your consent to allow your child to participate in this research. If you have any questions or concerns about this study, you can contact Dylan Trerice, by telephone or e-mail (250-588-8939, dtrerice@uvic.ca) or Dr. Caws by telephone or e-mail (ccaws@uvic.ca, 250-721-8884). In addition, you may verify the ethical approval of this study, or raise any concerns you might have, by contacting the Associate Vice-President, Research, at the University of Victoria (ethics@uvic.ca, 250-472-4362).

As French Second Language (FSL) practitioners across the country have noted adolescent males’ disinterest in FSL programs and their severe under representation in senior French language classrooms, I am conducting a study to learn more about the inherent lack of male interest in French. Specifically, I am interested in exploring the correlation(s) between French language pedagogies and French language curricula, currently used in Southern Vancouver Island Core French programs, and adolescent males’ motivation(s) to learn French. There are no anticipated risks associated with participation in this study.

You and your child are being asked to participate because your child is attending [Name of School(s)] in School District [Insert]. All male students between 10 and 14 years of age at [Name of School(s)] in [School District(s)] who are currently enrolled in a Core French class are being asked to participate in this study.

Children who volunteer to participate will respond to a questionnaire and can partake in an optional audio recorded focus group session. The questionnaire is divided into two parts. Part I consists of profile questions designed to determine the respondents’ age, years of experience with French (i.e., number of years enrolled in an FSL course), intent to continue with French when it becomes optional after Grade 8, and willingness to be contacted in a focus group discussion facilitated by the researcher for clarification and/or elaboration of responses. Part II comprises a list of items designed to elicit responses to a variety of individual language learner variables (e.g., interest in foreign languages, desire to learn French, attitudes to learn French, preferred pedagogical preferences in the French class), and motivation(s) to learn French. Respondents will be asked to circle a number on a 7-point Likert scale that best represents their response to these items. The focus group session will serve to investigate the attitudes, beliefs, feelings, and experiences of the adolescent male FSL learners to explore common trends that will become apparent after the respondents participate in the questionnaire.

Participation will require a total of 90 minutes for the child. The researcher will visit participating FSL classes to recruit participants, to provide consent forms, and to administer the questionnaire, while the FSL instructor is not present, during class time as it is designed to take approximately 30 minutes. As there is an inherent power over relationship between teacher-students, students will be informed that their consent to participate in this research must be voluntary, and that they have the right to withdraw that consent at any time without reason or consequences. The researcher will explain the power over relationship between teacher-student and will explain that there is no disadvantage to not consenting. If any participant(s) withdraw(s) consent, any information he has provided will be discarded upon request. All students will be informed that their decision to participate in this study, or not, will have no effect on the relationship between the student and the instructor, on the students' grades in the Core French class, nor on any other classroom or school activities. Moreover, to maximize the anonymity and confidentiality of FSL student respondents and to ensure that FSL instructors are not aware of which students choose to participate in the research, students will be asked to return the questionnaire, completed or not, in a sealed envelope at the school office where the researcher will then collect them. Participating students will also be identified with a code instead of name, and in addition, any time the researcher meets with students, the FSL instructor will not be present. The audio recorded focus group session, as it is intended to take approximately 60 minutes, will be held at a later time that does not interfere with ongoing school activities.

The responses provided by your child on the questionnaire will be treated as confidential. Data will only be recorded from children for whom consent have been obtained. All data will be securely stored and only the researcher will have access to the data collected. Participants' names will not be recorded with their data. Data from each child will be identified by number rather than name. Although the researcher will be aware of all participants' decision to participate, no information that could identify a participant by name will be retained by the researchers. However, as a focus group is being used as a method of data collection, full confidentiality cannot be guaranteed on behalf of the other focus group participants. Responses from individual participants will be combined and maintained in data files that contain no information that could be used to identify any individual.

Your and your child's consent to participate in this research must be voluntary, and you and your child have the right to withdraw that consent at any time without reason or consequences to any participants. Children will be able to stop participating at any time. If your child withdraws consent, any information he has provided will be discarded. Furthermore, your decision, and your child's decision, to participate, or not, in this study will have no effect on the relationship between the student and the instructor, on the students' grades in the Core French class, nor on any other classroom or school activities.

It is anticipated that the results of this study will be shared in the following ways. First, a summary of the results of this study will be made available to all interested participants. Second, the results will be disseminated in the form of a Master's thesis. The results may additionally be published in academic journals or books, on the Internet, or through classroom or conference presentations. These reports will not contain names or any information that could identify an individual participant.

Your signature below indicates that you understand the above conditions of participation in this study and that you have had the opportunity to have your questions answered by the researcher. For each intervention that forms part of the overall study, your child will have a chance to give, or not, their consent.

 Name of Parent / Guardian

 Signature

 Date

Participant or parent / guardian to provide initials, *only if you consent*:

- My child may respond to a questionnaire shall he agree: _____
- My child may participate in a focus group interview shall he agree: _____
- Audio may be taken of my child for: Analysis _____ Dissemination* _____
- Data may be used from my child for ongoing and future analysis: Analysis _____

*Even if no names are used, your child may be recognizable if audio voices are distinguishable.

Name of Child

Child's Date of Birth
(mm/dd/yy)

Child's Signature

A copy of this consent form will be left with you. Please return the other copy to the main office.

Thank you for your time.