

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR
STELLA JORDAN**

**ÉTUDE DE LA MOTIVATION CHEZ LES ÉTUDIANTS DE NIVEAU COLLÉGIAL
INSCRITS À UN COURS D'ANGLAIS, LANGUE SECONDE**

AOÛT 1995

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à adresser mes plus sincères et chaleureux remerciements à mon directeur de mémoire, M. Daniel Boisvert, Ph.D., professeur au Département de Génagogie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son soucis de la rigueur, ses conseils judicieux et la constance de son soutien m'ont permis de franchir chacune des étapes de ma recherche avec vigilance et confiance. Je lui suis également reconnaissante pour son vivifiant sens de l'humour et ses encouragements soutenus. Qui n'ont pas manqué de maintenir ma motivation intrinsèque! Ses qualités ont souvent dissous mes appréhensions et mes incertitudes.

Je remercie aussi tous ceux qui ont collaboré d'une façon ou d'une autre à la réalisation de ce mémoire :

- Les agents de liaison de chacun des collèges, qui ont bien voulu consacrer de leur précieux temps à la collecte de données : Mmes Kate Brousseau et Susan Glendenning du Collège Laflèche, Mme Hélène Larose du Collège Moderne, Mme Johanne Lavigne du Collège d'affaire Éllis, M. Bob McDuff de l'École commerciale du Cap, Mme Ruth Lafrance du Cégep de Shawinigan, Mme Diane Morin du Cégep de Victoriaville et Mme Sylvia Waterson du Cégep de Drummondville.
- M. Paul Villeneuve, dont le professionnalisme en tant que statisticien ne fait aucun doute.
- Mme Carole Duplessis, pour la finesse et l'exactitude des corrections apportées à mon mémoire, pour le temps accordé malgré les contraintes que je savais être siennes, et, surtout, pour son amitié sincère.

- Mme Micheline Théberge, dont les compétences et la disponibilité m'ont été d'un grand secours en ce qui concerne l'aspect formel qu'exige un tel travail, à savoir la mise en page du texte et la mise en forme des tableaux.
- Le Syndicat des Chargés de Cours ainsi que la Gestion des Ressources Humaines de l'UQTR qui m'ont accordé une allocation de perfectionnement, témoignant de leur confiance et de leur encouragement à la poursuite de ma démarche.
- A mon conjoint, Daniel, qui a allégé ma tâche et à ma fille, Léonie, qui a été très compréhensive et conciliante quand maman travaillait toujours.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux	i
Liste des figures	iii
Liste des abréviations et symboles	iv
Résumé	v
CHAPITRE I <u>Problématique</u>	2
1.1 Identification du problème	3
1.2 Importance de la recherche	6
1.2.1 Enseignement de l'anglais au primaire et au secondaire	7
1.2.2 Éducation des adultes : niveau primaire, secondaire et professionnel	8
1.2.3 Enseignement collégial et universitaire	10
1.3 Questions de recherche	13
1.3.1 Quels types de motivation à apprendre l'anglais, langue seconde, sont les plus présents chez les étudiants?	13
1.4 Définition des termes	14
1.5 Objectif de recherche	16
CHAPITRE II <u>Cadre conceptuel</u>	18
2.1 Recension des écrits	18
2.2 Les recherches sur les motivations des apprenants	19
2.2.1 La motivatoin intrinsèque	21
2.2.2 La motivation extrinsèque	32
2.2.3 L'amotivation	39
2.3 Les motivations des apprenants à apprendre une langue seconde	40

CHAPITRE III	<u>Méthodologie</u>	49
3.1	Type de recherche	49
3.1.1	Population	49
3.2	Instrument de collecte des données	53
3.2.1	Adaptation du questionnaire de la recherche (l'ÉMÉ-28)	53
3.2.2	Première section du questionnaire de la recherche : «Profil de l'étudiant»	54
3.2.3	Deuxième section de questionnaire de la recherche : «Motivation face aux études en anglais langue seconde»	57
3.2.4	Validation de la compréhension du questionnaire	57
3.3	Collecte des données	59
3.4	Traitement et analyse des données	60
CHAPITRE IV <u>Présentation et analyse des résultats</u>		63
4.1	Présentation des résultats concernant les variables descriptives	63
4.1.1	Sexe des répondants et type de collège fréquenté	64
4.1.2	Session d'études des répondants et type de collège fréquenté	65
4.1.3	Niveau de cours des répondants par type de collège fréquenté	66
4.1.4	Âge des répondants par type de collège fréquenté	69
4.1.5	Type de formation au secteur public et au secteur privé	70
4.1.6	Répondants pour qui il s'agit d'un retour aux études, selon le sexe et le type de collège	72
4.1.7	Revenu des répondants ayant travaillé à temps complet dans un emploi autre qu'un travail pendant le congé congé scolaire annuel	74
4.1.8	Perception de compétence selon le niveau de cours et le sexe	74
4.1.9	Relation entre le sexe, le retour aux études et le fait que le cours soit obligatoire	79
4.1.10	Portrait-type du répondant	83

4.2 Présentation des résultats concernant les sept sous-échelles de l'ÉMÉ	84
4.2.1 Intercorrélation entre les sous-échelles de l'ÉMÉ	86
4.2.2 Moyenne et écarts-type de chacun des 28 énoncés de l'ÉMÉ	88
4.2.3 Comparaison des moyennes/écarts-type des sept sous-échelles de l'ÉMÉ	90
4.2.4 Comparaison des moyennes des sous-échelles de L'ÉMÉ pour les femmes et les hommes	94
4.2.5 Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ pour le secteur public et le secteur privé	95
4.2.6 Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ quant à l'âge des répondants	96
4.2.7 Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ quant au type de formation	97
4.2.8 Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ quant au retour aux études	99
4.2.9 Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ quant au sentiment de compétence	100
4.2.10 Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ quant à l'obligation de suivre le cours	102
CHAPITRE V <u>Interprétation des résultats</u>	107
5.1 Les sous-échelles entre elles	107
5.2 Les sous-échelles pour les femmes et les hommes	111
5.3 Les sous-échelles pour le secteur public et le secteur privé	113
5.4 Les sous-échelles quant à l'âge des répondants	114
5.5 Les sous-échelles quant au type de formation	115
5.6 Les sous-échelles quant au retour aux études	116
5.7 Les sous-échelles quant au sentiment de compétence	116
5.8 Les sous-échelles quant à l'obligation de suivre le cours	117

CHAPITRE VI	<u>Conclusion</u>	121
6.1	Limites de la recherche	122
6.2	Pistes de recherche	124
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		126
ANNEXES		
Annexe 1	132
Annexe 2	134
Annexe 3	135
Annexe 4	136

LISTE DES TABLEAUX

- TABLEAU 1 : Inscriptions et nombre et pourcentage de répondants à chaque niveau de cours dans chaque collège
- TABLEAU 2 : Inscriptions et répondants pour chaque institution et type de collège
- TABLEAU 3 : Sexe des répondants et type de collège fréquenté
- TABLEAU 4 : Session d'études des répondants et type de collège fréquenté
- TABLEAU 5 : Niveau de cours des répondants par type de collège fréquenté
- TABLEAU 6 : Âge des répondants par type de collège fréquenté
- TABLEAU 7 : Type de formation au secteur public et au secteur privé
- TABLEAU 8 : Répondants pour qui il s'agit d'un retour aux études, selon le sexe et le type de collège
- TABLEAU 9 : Revenu des répondants ayant travaillé à temps complet dans un emploi autre qu'un travail d'été pendant le congé scolaire annuel
- TABLEAU 10 : Perception de compétence selon le niveau de cours et le sexe
- TABLEAU 11 : Relation entre le sexe, le retour aux études et le fait que le cours soit obligatoire
- TABLEAU 12 : Relation entre le fait d'assister au cours seulement parce qu'il est obligatoire et le niveau de cours suivi
- TABLEAU 13 : Schéma des corrélations Pearson entre les sous-échelles de l'ÉMÉ
- TABLEAU 14 : Moyennes et écarts-type de chacun des 28 énoncés de l'ÉMÉ

- TABLEAU 15 : Comparaison des moyennes/écart-type des sept sous-échelles de l'ÉMÉ
- TABLEAU 16 : Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ pour les femmes et les hommes
- TABLEAU 17 : Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ pour le secteur public et le secteur privé
- TABLEAU 18 : Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ quant à l'âge des répondants
- TABLEAU 19 : Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ quant au type de formation
- TABLEAU 20 : Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ quant au retour aux études
- TABLEAU 21 : Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ quant au sentiment de compétence
- TABLEAU 22 : Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ quant à l'obligation de suivre le cours

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : Formulation théorique sur la motivation, de Deci et Ryan (1985), telle que décrite par Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989)

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SYMBOLES

COLLÈGES PUBLICS

T.R.	Trois-Rivières
SHAWI.	Shawinigan
VICTO	Victoriaville
DRUMMOND.	Drummondville

COLLÈGES PRIVÉS

C.M.	Collège Moderne, Trois-Rivières
C.L.	Collège Laflèche, Trois-Rivières
É.C.C.	École commerciale du Cap, Cap-de-la-Madeleine
C.A.É.	Collège d'affaire Éllis, Drummondville

SOUS-ÉCHELLES DE L'ÉMÉ

MI	Motivation intrinsèque
ME	Motivation extrinsèque
INTROJ..	ME par régulation introjectée
IDEN.	ME par régulation identifiée
CONNAIS.	MI à la connaissance
ACCOMP.	MI à l'accomplissement
STIMUL.	MI à la stimulation

SYMBOLES UTILISÉS DANS LES TABLEAUX

N	Inscriptions officielles aux cours
n	Nombre de répondants
%	Pourcentage de répondants
P	Degré de probabilité
R	Corrélation
\bar{x}	Moyenne
σ	Écart-type

RÉSUMÉ

La présente recherche exploratoire s'appuie sur les construits de la motivation intrinsèque, de la motivation extrinsèque et de l'amotivation reliés à la Théorie de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 1985, 1985A). Afin de déterminer le profil motivationnel des étudiants inscrits à un cours d'anglais, langue seconde, de niveau collégial, une enquête a été menée auprès de 1 858 de ces derniers, et ce dans les collèges publics et privés de la région Mauricie-Bois-Francs.

L'Échelle de motivation en Éducation (l'ÉMÉ-28, Vallerand et al., 1989), formée de 7 sous-échelles et mesurant trois types de motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation), trois types de motivation extrinsèque (régulation externe, introjectée et identifiée) ainsi que l'amotivation, a donc été adaptée pour cette clientèle. Les 7 sous-échelles ont été jumelées à une série de variables descriptives servant d'antécédents pertinents pour le secteur de l'éducation.

Les résultats des analyses statistiques nous permettent d'observer une motivation plus élevée chez certaines catégories d'étudiants. Ainsi, les comparaisons entre les femmes ($n = 1148$) et les hommes ($n = 710$), entre les étudiants de 20 ans et plus et ceux de 19 ans et moins, entre le fait qu'il s'agisse pour eux d'un retour aux études ou non et entre les étudiants du secteur privé et du secteur public montrent que les premiers mentionnés dans chacun des cas font preuve de plus de motivation. De plus, les corrélations entre les 7 sous-échelles et le sentiment de compétence ($r = 0,29$) ainsi que celles entre les 7 sous-échelles et l'obligation de suivre le cours ($r = -0,69$) démontrent un lien entre l'orientation de la motivation et le processus psy-

CHAPITRE I

Problématique

CHAPITRE I

Problématique

Au cours des mes années d'enseignement auprès d'une clientèle adulte de niveaux collégial et universitaire, j'ai pu vérifier l'importance de connaître les motivations des apprenants à l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Puisque l'apprentissage d'une langue seconde est lié étroitement à la motivation, il est primordial pour l'enseignant de connaître les attentes et les besoins de sa clientèle.

La vision des adultes en tant qu'apprenants et les croyances sur leur formation qui en résultent doivent être, selon Lorraine Zinn (Galbraith, 1990) :

à la base de notre sélection de contenu, de nos objectifs d'enseignement et d'apprentissage, de notre sélection ou création de matériel pédagogique, du type d'interaction avec les apprenants et de notre évaluation du processus éducatif. (p. 40)

Par ailleurs, la qualité et l'intensité de l'engagement de l'adulte au processus d'apprentissage seront influencées par des facteurs tels sa perception des valeurs de l'apprentissage et son acceptation du contenu et de son mode de présentation. Or, il semble, d'après Nunan (1988) que «l'apprenant adulte soit toujours influencé dans son apprentissage par ses expériences passées, ses préoccupations présentes, et ses perspectives d'avenir». (p. 23). Dans une société comme la nôtre, l'adulte doit constamment, comme le fait remarquer la Commission d'étude sur la formation des adultes (1982), «s'adapter à des rôles de plus en plus complexes et à des comportements et des valeurs qui se trouvent sans cesse modifiés» (p. 124). Par conséquent, les motivations des adultes

à apprendre sont «étroitement liées aux divers problèmes et conditions de [leur] vie» (p. 123).

En fait, P. Lecomte (cité dans Legendre, 1993) affirme que c'est la motivation qui est, notamment en langue seconde, le facteur clé dans l'apprentissage :

La motivation est un élément capital dans l'apprentissage des langues secondes, elle est nécessaire à l'élève. (p. 884)

Kidd (1973) ajoute même que «la direction et l'intensité de la motivation de l'adulte affecteront sensiblement son succès.» (p. 86)

Donc, afin de mieux saisir le sens et la signification des démarches pédagogiques que nous accomplissons en tant qu'enseignants d'une langue seconde à une clientèle adulte, il importe de bien connaître la qualité et l'intensité des facteurs intrinsèques, c'est-à-dire les besoins et attentes de la personne elle-même, et extrinsèques, liés au statut et à l'approbation sociale de l'individu, qui motivent les adultes, d'abord à apprendre et, plus spécifiquement, à apprendre une langue seconde.

1.1 Identification du problème

L'apprenant n'est pas seulement, tel que le croyait Skinner, «un être passif qui devient actif en réagissant aux stimulis de l'environnement» (Conti, dans Galbraith, 1990, p. 81). Il est plutôt, comme le souligne ce dernier, un individu qui «tente d'atteindre et de maintenir l'équilibre dans sa vie». Le désir de formation étant souvent engendré par un évènement déclencheur de changement personnel ou social et ayant provoqué un déséquilibre, il importe que la formation soit, telle que décrite par la Commission (1982) :

centrée sur l'autonomie et la flexibilité, dans une perspective d'appropriation et de promotion du changement social, économique et culturel relié à sa vie [celle de l'adulte], aux actions qu'il pose et à son «futur anticipé». (p. 98)

L'apprentissage d'une langue seconde, comme tout apprentissage, est donc un processus complexe qui implique d'abord, de la part de l'apprenant, un état de réceptivité quant à ses motivations et attitudes. Ainsi, en langue seconde, la matière et les modes pédagogiques devraient être centrés sur les attentes et expériences d'apprentissage des apprenants plutôt que sur celles de l'enseignant. Ils doivent traiter de l'usage de la langue à travers une démarche favorisant l'autonomie de l'apprenant et axée sur les aspects de la langue que les apprenants eux-même considèrent comme importants. Gilbert (1985) cite un passage de la revue Éducation datée de 1978 qui va dans ce sens :

L'enseignement des langues est resté longtemps centré sur les contenus linguistiques précis qu'il s'agissait de faire maîtriser par l'apprenant. Désormais les apprenants demandent de plus en plus que l'enseignement corresponde à leur besoins spécifiques. (p. 29)

L'enseignement de l'anglais aux adultes est passé de la vision traditionnelle, «ce que devrait être» le cours, à une vision plus collaborative, «ce qu'est» en réalité le cours. L'enseignant n'est plus l'unique décideur; les buts et objectifs, le matériel et la méthodologie doivent être constamment adaptés et évalués en fonction des besoins des apprenants.

Cependant, les enseignants à une clientèle post-secondaire n'ont souvent aucun moyen de connaître les motivations des apprenants avant le début d'une période de formation. Ils n'ont pas accès aux dossiers des apprenants et ne peuvent donc pas préparer leur cours en fonction des

besoins de ceux-ci. L'information subjective sur les besoins des apprenants ne peut être obtenue que lorsque le cours est commencé et qu'une relation de confiance s'est établie entre l'enseignant et le groupe.

De plus, non seulement ces besoins sont souvent difficiles à exprimer, mais ils sont très variés. Les motivations, ainsi que les autres éléments qui déterminent l'apprentissage (l'intelligence, la personnalité, le niveau d'apprentissage, le passé pédagogique et même la classe sociale) rendent les participants différents et donnent lieu à des différences entre les participants à une même expérience (Huot, 1988). L'intuition ou l'expérience de l'enseignant ne suffit donc pas toujours pour que le programme d'instruction soit réellement centré sur l'apprenant. Le résultat est souvent un manque de pertinence des contenus par rapport aux besoins. Comme le disait Knowles (1973),

La formation est souvent critiquée parce que les programmes sont souvent planifiés et dirigés selon la conscience ou selon les convenances plutôt que sur des besoins organisationnels réels.¹ (p. 168)

Ainsi, dans une perspective d'enseignement qui se veut centrée sur l'apprenant, il est essentiel de planifier des contenus selon les besoins diagnostiqués. Pour ce faire, une consultation auprès des apprenants d'anglais langue seconde s'avère indispensable pour mettre en relief la variété d'orientations des motivations et les classifier.

1

«Training is frequently criticized, for example, because programs are planned and conducted on the basis of conscience or convention rather than real organizational need.»

1.2 Importance de la recherche

L'apprentissage de l'anglais langue seconde au Québec est un phénomène en pleine expansion. Non seulement l'apprentissage de cette langue est obligatoire au primaire et au secondaire, mais il l'est aussi devenu au niveau collégial, clientèle qui attire tout particulièrement notre attention, depuis septembre 1994. En effet, le Gouvernement du Québec (1993: p. 20), dans son projet de loi sur la réforme des cégeps, a prévu quatre unités obligatoires pour tous les étudiants inscrits, un cours d'anglais de formation générale commune et un cours d'anglais de formation générale propre à la discipline.

La situation proposée comprends des cours dans :

1- une composante de formation générale commune à tous les programmes dans les domaines suivants :

(...)

- langue seconde. 2 unités

(...)

2- une composante de formation générale particulière à chaque programme dans les domaines suivants :

(...)

- langue seconde. 2 unités

L'apprentissage de l'anglais, selon le Gouvernement du Québec (1993) «répondrait à des besoins ressentis comme pressants» (p. 21) : le désir de croissance économique et d'enrichissement culturel,

parce que l'anglais est devenu la première langue internationale, mais aussi pour s'assurer de participer aux nouvelles réalités du libre-échange nord-américain et de la mondialisation des échanges.

C'est cette ouverture du Québec au reste du monde qui, selon le Gouvernement (1992C), incite de plus en plus d'adultes à apprendre l'anglais :

Le contexte culturel aussi se transforme. Un des changements majeurs, qui se poursuivra au cours de la décennie 90, est sans doute l'ouverture des sociétés et des individus sur le monde (...) et entraînent un éveil intellectuel et un goût de connaître, qui ont un impact positif sur la demande de formation. (p. 76)

Tel qu'illustré ci-dessous, le contexte de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec démontre bien l'importance accordée par le gouvernement et par l'adulte lui-même à l'apprentissage de cette langue officielle.

1.2.1 Enseignement de l'anglais au primaire et au secondaire

Dès le deuxième cycle du primaire, le gouvernement du Québec (1990A) inclut l'anglais langue seconde parmi les matières obligatoires, et ce, jusqu'à la fin du secondaire.

Au primaire, les cours d'anglais sont donnés en raison de deux heures par semaine tandis qu'au niveau secondaire, le gouvernement du Québec (1990B), selon l'article 34 du Régime pédagogique, prévoit «quatre unités» (p. 577) par année pour cette matière obligatoire, une unité comprenant normalement, selon l'article 35 «vingt-cinq heures d'activités d'apprentissage.» (p. 578)

1.2.2 Éducation des adultes : niveaux primaire, secondaire et professionnel

Du côté des adultes, la considération du gouvernement du Québec pour l'anglais langue seconde se reflète à travers les formations offertes. Ainsi, les commissions scolaires du gouvernement du Québec (1992A) offrent six unités d'anglais langue seconde dans le cadre de la formation générale du premier cycle secondaire (annexe 7, p. 55), du deuxième cycle secondaire (annexe 8, p. 59) et de la Formation équivalente aux conditions d'admission à un programme menant à un certificat ou à un diplôme professionnel (annexe 9, p. 70 et annexe 10, p. 76). De plus, cinquante heures d'anglais langue seconde sont allouées sur deux années au Programme d'alternance école-travail (1992B), les «cheminements particuliers de formation visant l'insertion sociale et professionnelle» (chapitre 6, p. 28). Toutefois, selon le Conseil supérieur (1992C), seulement une partie du montant des allocations supplémentaires du ministère de l'Éducation est accordée à l'ensemble de ces activités de formation :

Dans le cadre des allocations supplémentaires, les commissions scolaires dispensent des activités de formation découlant, par exemple, d'une loi, d'une politique ou d'une entente - langue seconde, sécurité-incendie, sécurité-construction (8,6M\$) (...) (p. 35)

Puisque les subventions sont réduites, les données sur la clientèle adulte rejointe restent très restreintes. Les services offerts à la population adulte étant pour la plupart des activités autofinancées, le Conseil supérieur de l'éducation (1992C) constate que :

Il est extrêmement difficile de se faire une idée précise des clientèles adultes rejoindes du fait qu'il n'y a pas de système unifié de compilation des données. (p. 37)

D'ailleurs, selon le Conseil supérieur (1992C) :

Le concept même d'«adulte» varie selon les ordres d'enseignement et selon les programmes et, il faut bien l'admettre, a peu à voir avec l'âge légal de la majorité au Québec, soit 18 ans (...) La fluidité du concept d'adulte rend particulièrement difficile de bien délimiter la population adulte. (p. 53)

En dressant un portrait partiel de la clientèle adulte rejointe pour des formations subventionnées, le Conseil observe, par exemple, qu'en ce qui concerne les clientèle financées par le MESS :

En 1989, 21% de la population collégiale avait de 20 à 24 ans et que 31% avait 25 ans et plus. (p. 37)

Cette même année, «la population étudiante universitaire de 25 ans et plus dépassait celle de moins de 25 ans». Il semble donc, toujours selon le rapport d'enquête du Conseil (1992C), que :

dans l'ensemble, les établissements d'éducation ont connu ces dernières années une croissance de leur clientèle adulte au point où actuellement on peut estimer que, à tous les ordres d'enseignement, la population étudiante adulte est en train de devenir soit égale, soit supérieure à la population étudiante jeune. (p. 38)

1.2.3 Enseignement collégial et universitaire

L'accroissement de la clientèle adulte dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde augmente l'intérêt porté à l'anglais langue seconde dans les institutions d'enseignement supérieur. Par exemple, en 1985, le Département des langues modernes de l'Université du Québec à Trois-Rivières offrait deux cours d'anglais langue seconde («Functional English I» et «Functional English II»), le premier à la session d'automne et le second à la session d'hiver. Le nombre d'inscriptions se limitait à une quinzaine par session. Puis, en septembre 1990, le Département devait offrir plusieurs cours d'anglais langue seconde pour combler la demande accrue, et ce, dans le cadre d'un Certificat en anglais fonctionnel. Enfin, depuis septembre 1991, deux de ces cours sont offert à chaque session : «Anglais en situation de communication courante» (le ANG-1019) et «Communications administratives orales en anglais» (le ANG-1015). À chaque session, ces cours comptent entre 97 et 159 apprenants, tous âgés d'au moins vingt et un ans. De ce nombre, entre 46% et 56% ont 25 ans et plus. Il faut également noter que cette proportion s'est élevée jusqu'à 76% pour le cours offert à l'été 1993.

Par ailleurs, les faits sont tout autres au niveau collégial. En effet, avant septembre 1994, les cours d'anglais au niveau collégial étaient tous des cours complémentaires, sauf pour quelques rares programmes qui exigeaient un ou deux cours d'anglais langue seconde. Les étudiants, qu'ils soient de jeunes adultes issus du niveau secondaire ou des adultes effectuant un retour aux études, s'étaient tous inscrits volontairement. De plus, puisqu'il s'agissait de cours complémentaires, les compétences à atteindre, les critères de performance et les activités d'apprentissage (contenu de cours) étaient laissés au jugement de l'enseignant, pourvu que ceux-ci respectent la description de cours (très sommaire) du Ministère.

Depuis septembre 1994, cet état de choses n'est plus le même. Tel que mentionné plus haut, depuis la réforme des études collégiales par le gouvernement du Québec, deux cours d'anglais langue seconde sont maintenant obligatoires pour tous les étudiants. Or, cette réforme ne s'est pas faite sans heurts. La résistance au changement a été très forte, engendrant beaucoup de réactions et de commentaires souvent négatifs sur la réforme en générale exprimés tant par les médias, par le corps enseignant (autant en ce qui concerne les cours de français, de philosophie et d'éducation physique que de l'anglais) que par les parents.

En outre, bien qu'en anglais langue seconde, chaque étudiant soit dirigé vers un cours correspondant à son niveau d'aptitudes, les exigences du Ministère (et par le fait même de l'enseignant) sont tout de même beaucoup plus grandes quant aux compétences à atteindre et au contenu de cours prescrit pour chaque niveau. Par conséquent, considérant l'importance du sentiment d'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) en ce qui a trait aux orientations de la motivation chez l'apprenant, il importe de se demander si la pression et les réactions négatives qui ont entouré le processus de la réforme depuis deux ans, que les étudiants ont dû subir, pourraient avoir engendré un sentiment d'impuissance chez nombre d'entre eux. En effet, certains individus, sont sensibles aux commentaires qu'ils entendent autour d'eux, peuvent se sentir gênés par les contraintes, entraînant une baisse de la motivation intrinsèque.

Selon Henri Saint-Pierre, «la participation actuelle est affectée par les expériences passées» et «le comportement de l'homme est fonction de l'interaction et de la perception ou de la conscience de son univers.» (1967, dans Saint-Pierre, p. 120). Un peu plus loin, Saint-Pierre écrit qu'«être souple, c'est être capable de changer, d'innover, d'améliorer»

(p. 143). Il faut de la souplesse pour apprendre une langue seconde. En effet, dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde, il faut non seulement désapprendre les schèmes de notre langue maternelle et restructurer notre pensée en fonction des nouveaux acquis, mais s'adapter à une nouvelle vision du monde, une autre culture.

Au cours de nos années d'enseignement, nous avons constaté que dans nos écoles québécoises, surtout chez les jeunes qui n'ont jamais interrompu leurs études, l'apprentissage de l'anglais langue seconde souffre trop souvent des préjugés et réticences véhiculés contre la langue et la culture anglophones. Verbalement ou non, consciemment ou non, certaines attitudes, comportements ou sentiments face à la langue anglaise ou «aux anglais» semblent souvent être la cause des difficultés qu'éprouvent certains élèves et étudiants dans leur processus d'apprentissage de cette langue.

Puisque l'assimilation d'une donnée n'est possible que si l'apprenant est réceptif, il est inévitable lorsque dans une classe les élèves ou étudiants ont des sentiments et émotions d'innibition, d'anxiété, de frustration, voire même d'agressivité, qu'il y ait souvent blocage du processus d'apprentissage. Qui n'a pas entendu par exemple des réflexions du genre, «A quoi ça sert d'apprendre l'anglais à l'école? Si j'en ai besoin plus tard, je l'apprendrai»; «Mon père a un bon travail et il n'a pas appris l'anglais quand il allait à l'école, lui»; «Je ne veux rien savoir de l'anglais. Si les anglais veulent me parler, qu'ils me parlent dans ma langue.»

Nous sommes tous conscients des facteurs socio-politiques québécois qui peuvent jouer sur la motivation à apprendre cette langue. Notre recherche n'a nullement pour but de soulever cette problématique

épineuse. Mais puisqu'au primaire, au secondaire et au collégial les élèves sont contraints de suivre des cours d'anglais, ne doit-on pas, en tant qu'intervenants, chercher à comprendre ces blocages afin de trouver des moyens pour les éliminer? Face à la rigidité, l'anxiété et la frustration, nous voulons permettre la souplesse, la confiance et la motivation. Cette recherche nous permettra donc de regarder d'une façon plus approfondie l'orientation des motivations des apprenants en anglais langue seconde. Elle se veut une amorce à la réflexion, une prise de conscience de la diversité des orientations et une piste servant à augmenter la motivation intrinsèque chez l'apprenant. Au cours de cette recherche, nous ne chercherons pas à connaître les bonnes ou mauvaises réponses, mais plutôt à comprendre pourquoi on en est arrivé à certaines réponses plutôt qu'à d'autres.

1.3 Questions de recherche

À partir de la question initiale : «Qu'est-ce qui motive l'adulte à apprendre l'anglais, langue seconde?», nous chercherons à répondre à certaines questions spécifiques telles que :

1.3.1 Quels types de motivation à apprendre l'anglais, langue seconde sont les plus présents chez les étudiants?

- A. Est-ce que l'adulte apprend l'anglais pour des raisons plus intrinsèques; est-il motivé par des facteurs représentants une orientation intégrative?
 - 1. Veut-il mieux comprendre ou en apprendre sur la culture des anglophones?
 - 2. Veut-il se lier d'amitié avec des anglophones ou s'identifier à eux?
 - 3. Veut-il élargir ses connaissances?
- B. Est-ce que l'adulte apprend l'anglais pour des raisons extrinsèques; est-il motivé par des facteurs purement pragmatiques représentant une orientation instrumentale?

1. Veut-il se trouver un emploi ou utiliser l'anglais dans son travail actuel?
 2. Espère-t-il obtenir un meilleur salaire ou un meilleur emploi?
 3. A-t-il besoin de l'anglais pour ses études?
- C. Est-ce que l'adulte apprend l'anglais pour obtenir un certain prestige?
1. Veut-il pouvoir influencer ou contrôler les anglophones dans sa communauté?

1.5 Définition des termes

Motivation

Au sens large, Legendre (1993) entend par *motivation* «l'ensemble des forces qui poussent l'individu à agir» (p. 881). Cet auteur cite aussi R. Gagné, pour qui le terme évoque les «forces internes qui entraînent l'individu à agir» (p. 881), et J. Bergeron, pour qui la *motivation* désigne «l'ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin» (p. 882).

Motivation intrinsèque (intégrative)

E.L. Deci (cité dans Legendre, 1993) entend par motivation intrinsèque, ou intégrative :

Motivation qui réfère au fait de faire une tâche ou une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire pendant sa pratique ou sa réalisation. (p. 885)

Selon Vallerand (1983), les individus intrinsèquement motivés sont ceux qui considèrent l'activité comme une fin en elle-même, tandis que pour Moïse, Clément et Noëls (1990),

L'orientation intégrative correspond à un désir de s'identifier et de devenir éventuellement membre de la communauté de langue seconde. (p. 689)

Motivation extrinsèque (instrumentale)

La motivation extrinsèque, ou instrumentale, au sens large, et plus spécifiquement en apprentissage d'une langue seconde, semble très clairement définie par plusieurs auteurs. Legendre (1993) est d'avis que la motivation extrinsèque regroupe :

Un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales qui vont au-delà de l'activité elle-même. (p. 885)

Vallerand (1983) soutient que les individus motivés extrinsèquement participent à une activité «comme un moyen d'arriver à leur fins» (p. 246). Selon Moïse et al. (1990), les individus adoptant l'orientation instrumentale apprennent une langue seconde :

(...) pour atteindre des objectifs pragmatiques et utilitaires, comme, par exemple, pour augmenter leurs chances d'obtenir un bon emploi. (p. 689)

Amotivation

Selon Deci et Ryan (1985), le construct d'amotivation se réfère à l'«absence de toute forme de motivation» (dans Legendre, 1993, p. 38). Pour Antoine De la Garanderie, un individu est amotivé lorsqu'il n'a pas conscience de pouvoir réussir (1991, p. 38). La personne ne sait pas pourquoi elle participe à l'activité, c'est-à-dire qu'elle ne comprend pas ce que l'activité peut lui apporter et a l'impression de perdre son temps.

1.5 Objectifs de recherche

La présente recherche tentera donc d'identifier la nature des motivations des adultes en regard de leur apprentissage de l'anglais langue seconde. De plus, elle nous permettra de connaître les types de motivation chez différents groupes d'apprenants.

Aussi, nous pensons mieux saisir ou comprendre la variété et l'intensité de certaines motivations ou groupes de motivations selon certaines variables descriptives, tels le sexe, l'âge et la catégorie de maisons d'enseignement (privée, publique) qui offrent ces cours.

Enfin, nous tenterons de vérifier la relation entre l'anticipation de réussite du cours et l'orientation des motivations personnelles.

CHAPITRE II

Cadre conceptuel

CHAPITRE II

Cadre conceptuel

Au premier chapitre, nous avons vu que le renouveau collégial de septembre 1994, où les cours d'anglais font désormais partie de la formation générale obligatoire, accentue l'importance de bien cerner les raisons qui motivent les étudiants à suivre leurs cours d'anglais et de connaître l'intensité de ces motivations. Afin de bien servir la clientèle étudiante et d'assurer une formation qui réponde à leur besoins présents et futurs, il est primordial de connaître les processus psychologiques qui orientent la motivation et qui expliquent les différences entre les étudiants dans leur expérience d'apprentissage.

Dans le présent chapitre, nous examinerons les recherches, tant américaines, canadiennes que québécoise, qui ont traité de la problématique de la motivation et, plus spécifiquement, de la motivation en langue seconde.

2.1 Recension des écrits

Les banques de données ÉRIC, PSYCLIT et le réseau BADADUQ ont été consultés pour les années 1982-93 avec les descripteurs suivants : motivation, adulte (adult), éducation, langue seconde (second language). Sur une totalité d'environ 512 entrées, une centaine d'articles, livres et rapports de recherche traitant de la motivation dans le domaine de l'éducation ont été retenus et consultés.

Cette recension a permis d'explorer des périodiques tels que : EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST, EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL MEASUREMENT, JOURNAL OF PERSONALITY, JOURNAL OF BEHAVIORAL SCIENCE, JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL

PSYCHOLOGY, JOURNAL OF RESEARCH IN PERSONALITY, CANADIAN PSYCHOLOGY, LANGUAGE LEARNING, THE MODERN LANGUAGE JOURNAL.

Des documents publiés par le Ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec en 1982 et entre 1990 et 1993 ont également été consultés.

Enfin, un document n'apparaissait pas dans les banques consultées. Il s'agit d'un article de recherche présentement sous presse dans Contemporary Education Psychology et intitulé «Academic Motivation and School Performance : Toward a Structural Model», réalisé par Michelle S. Fortier, Robert J. Vallerand et Frédéric Guay. Cette recherche propose et teste un modèle motivationnel de la performance scolaire en se basant sur la formulation théorique de Deci et Ryan (1985A, 1991).

2.2 Les recherches sur les motivations des apprenants

Depuis près d'une soixantaine d'années, de nombreux chercheurs se sont penchés sur le phénomène des motivations en regard de l'apprentissage. Les modèles développés au cours de ces années ont d'abord fait ressortir deux grands types de motivation des apprenants : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. C'est le cas de David Ordos (cité dans Blais, 1983) qui soutient que «les forces peuvent [donc] être intérieures ou extérieures à la personne», tandis que «les buts peuvent être expressifs», c'est-à-dire intrinsèques, réalisés au moment où ils s'accomplissent, ou «instrumentals», c'est-à-dire extrinsèques, aidant à réaliser un autre but à un autre moment. (p. 102)

Plus récemment, Deci et Ryan (1980, 1985) soutiennent que l'apprenant ne puise pas sa motivation qu'à des sources internes ou externes. Les auteurs ont développé la théorie de l'évaluation cognitive, qui stipule que différentes variables situationnelles provoquant des variations sur la motivation intrinsèque sont médiatisées par deux processus psychologiques. Il s'agit des sentiments d'autodétermination et les sentiments de compétence. Les auteurs relient ces antécédents de l'apprenant à une échelle multidimensionnelle de motivation fondée sur trois construits principaux : la motivation intrinsèque (MI), la motivation extrinsèque (ME) et l'amotivation. Viau (1994) abonde dans le même sens :

Les recherches sociocognitives en pédagogie nous portent à croire que la motivation en contexte scolaire est surtout influencée par trois types de perception : la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception de la contrôlabilité de son déroulement et de ses conséquences. (p. 33-34)

Ainsi, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan suggère que la présence de récompenses externes ou de contraintes diminuera le sentiment d'autodétermination chez l'individu, l'éloignant ainsi de la motivation intrinsèque, mais que, par contre, la présence de choix dans l'apprentissage aura l'effet inverse. Les auteurs voient donc une relation étroite entre le contexte social plus ou moins auto-déterminant (contrôlant ou encourageant l'autonomie) et le type de motivation (Deci, 1971; Condry, 1977; Deci et Ryan, 1980; Deci et al., 1981; Deci et al., 1981A; Ryan et al., 1983; Deci et Ryan, 1985). Par ailleurs, l'apprenant placé dans un contexte favorisant son sentiment de compétence verra sa motivation intrinsèque renforcée, alors que des événements négatifs affectant le sentiment de compétence diminueront sa motivation intrinsèque.

De plus, les différents types de motivation engendrent diverses conséquences sur le comportement de l'apprenant. C'est pourquoi cette perspective conceptuelle de la motivation nous semble pertinente pour le domaine de l'éducation. Ainsi, plus l'étudiant manifeste une forme de motivation élevée mesurée sur le continuum d'autodétermination, plus les conséquences seront positives : persévérance dans les études, perception positive de compétence, flexibilité cognitive, meilleur apprentissage conceptuel, plus d'effort, plus de créativité et d'émotions positives, une performance académique plus élevée et, par conséquent, moins de résistance vis-à-vis des études, risquant de mener au décrochage scolaire (Vallerand et al., 1989). Les motivations et leurs conséquences deviennent à leur tour des antécédents aux prochaines étapes de l'apprentissage, participant ainsi à la baisse ou la hausse de la motivation intrinsèque chez l'apprenant. En effet, Viau (1994) qualifie ce phénomène de «déterminisme réciproque». Selon lui, bien que les indicateurs de la motivation soient des effets de la motivation, «à une étape finale de la dynamique motivationnelle ils deviennent des causes, car ils influencent ... les perceptions de l'élève» (p. 35).

2.2.1 La motivation intrinsèque

Les comportements motivés de façon intrinsèque sont généralement définis comme étant caractérisés par l'intérêt et le plaisir que procure la pratique de l'activité et ne requièrent aucune récompense ou contrainte externe. La motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1985A) est fondée sur les besoins innés, organismiques de compétence et d'autodétermination. Selon ces auteurs, les besoins intrinsèques de compétence et d'autodétermination motivent un processus continu de recherche et d'effort pour conquérir des défis optimals (p. 32). L'activité est une fin en soi (Vallerand et al., 1989; Deci, Rigby, Patrick, Ryan, 1992). Par exemple, l'étudiant qui

suit un cours de langue seconde pour le plaisir de découvrir de nouvelles avenues dans une culture différente démontre une forme intrinsèque de motivation.

Plusieurs auteurs ont étudié les motivations intrinsèques des adultes (Houle, 1961; Sheffield, 1964; Boshier, 1971; Vallerand et Halliwell, 1983; Rossman, 1984; Aslanian, 1989). Les résultats de leurs recherches ont permis d'identifier plusieurs types de motivation intrinsèque chez l'apprenant.

D'abord, le modèle anticipatif, développé par Kurt Lewin et W. Atkinson, stipule que l'expérience crée des attentes, des anticipations qui font que l'organisme agit. Plus précisément, selon la théorie du champ de forces de Lewin (1936) «l'objet-but est l'activité que la personne perçoit comme moyen de se libérer d'une tension créée par un besoin» (Legendre, 1993, p. 882). Atkinson (1970) a aussi développé une théorie en ce sens, la théorie de l'accomplissement :

La propension à l'accomplissement [est] la résultante d'un conflit entre deux tendances: tendance à s'engager dans une situation et tendance à l'éviter, et ce parce que dans toute activité d'accomplissement, la possibilité de réussir ou d'échouer existe. (Blais, 1983, p. 42)

Cette approche organismique de la motivation humaine voit donc l'individu comme «un agent causal actif dans son interaction avec l'environnement» (Vallerand et al. 1983, p. 243) et considère les cognitions, les émotions et les motifs comme des aspects importants du comportement. Par conséquent, lorsqu'on étudie l'orientation des motivations des étudiants, il est important de tenir compte de certaines variables telles que le niveau de

cours auquel un étudiant est inscrit en langue seconde ou les attentes de l'étudiant face à la réussite de son cours.

Pour sa part, la théorie de la discordance de Festinger (1957) et la théorie du comportement intentionnel de Irwin (1971) sous-tendent le modèle cognitif selon lequel «ce sont de nombreux processus cognitifs qui dirigent l'action de l'organisme» (Legendre, 1993, p. 882).

Festinger voit la «dissonance cognitive» comme l'existence de relations discordantes entre des «cognitions»; c'est une condition, un état qui mène à des activités qui visent à réduire la dissonance; c'est un facteur motivationnel. (Blais, 1983, p. 52)

Irwin considère l'apprentissage comme un acte intentionnel conditionnel à trois états psychologiques : avoir exprimé une préférence pour apprendre plutôt que pour ne pas apprendre; avoir anticipé qu'apprendre produira le résultat préféré et; avoir anticipé qu'apprendre ne produira pas le résultat non préféré (Blais, 1983, p. 52).

De son côté, Cyril O. Houle, dans son livre The Inquiring Mind (1961, cité dans Knowles, 1973B), étudie plus précisément les motivations intrinsèques des adultes. Selon lui, il y a trois types de motivation intrinsèque chez l'apprenant : celui où l'apprenant oriente son apprentissage vers un but, un besoin, ou un intérêt précis (goal-oriented learner); celui où l'apprentissage est un prétexte à la socialisation et qui incite l'apprenant à suivre un cours pour la qualité et le type de relations humaines escomptés (activity-oriented learner); et enfin, celui où l'apprenant, avide de connaissances, suit toujours un cours pour des raisons instructives (learning-oriented learner).

Puis, en 1964, Sherman Sheffield (cité dans Blais, 1983), influencé par les recherches de Houle, définit l'orientation en regard de l'activité d'apprendre comme «principe majeur qui donne une signification et une direction à l'acte ou processus continu d'apprendre entrepris par l'apprenant» (p. 90). Il élargit les types de motivation à cinq orientations : vers la connaissance, vers la socialisation, vers un but personnel, vers un but social, vers la satisfaction d'un besoin.

Roger Boshier (1971), qui, à son tour, profitait des recherches de Houle et de Sheffield, bâtit un nouvel instrument de mesure comportant 48 items répartis sous quatre types de facteurs : les facteurs d'orientation sociale, les facteurs orientés vers le travail, les facteurs orientés vers la connaissance et les facteurs mineurs.

Selon le modèle humaniste (Maslow, 1967, 1971; Harlow, 1953; Nuttin, 1985; Rogers, 1968 : dans Legendre, 1993, p. 882), Maslow, notamment, considère la motivation comme le fait de «réaliser, actualiser ses valeurs». Pour lui, «la vie n'a de sens que dans la mesure où ces valeurs deviennent une réalité». (Blais, 1983, p. 74)

Roszman (1984), pour sa part, distingue la vision de l'avenir de l'adulte de celle de l'enfant ou de l'adolescent. Selon lui, le facteur clé qui différencie l'adulte de l'enfant ou l'adolescent en matière de motivation est le facteur temps. Plus l'adulte avance en âge, plus il a un sentiment d'urgence ou de «trop tard» face à l'apprentissage. Roszman soutient que les motivations intrinsèques prennent donc, aux yeux de l'adulte, plus d'importance que les motivations extrinsèques, qui, elles, ont une importance plus relative. Viau (1994) va plus loin en affirmant que le concept de perspective future «permet de mieux comprendre la relation entre les buts

d'un élève et sa perception de la valeur d'une activité» (p. 47). Selon cet auteur une personne agit en fonction des buts qu'elle s'est fixés :

... la relation entre la perspective future et l'âge des personnes est curvilinéaire, c'est-à-dire qu'elle est représentée sur un graphique par une courbe en forme de cloche. Ainsi, la courbe de la perspective future croît avec l'âge : elle atteint son maximum à l'âge adulte et diminue chez les personnes âgées. (p. 48)

L'auteur ajoute que la perspective future permet de comprendre pourquoi certains adolescents qui n'ont «pas d'aspirations et de buts dans la vie» ne sont souvent motivés que par «la recherche d'activités enivrantes qui leur procurent des plaisirs immédiats», tandis que la plupart des adultes qui retournent aux études ont d'emblée «des buts précis qui les motivent». (p. 48-49)

Vallerand et al. (1989), se fondant sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985), étudient la motivation intrinsèque, la forme la plus autodéterminée de motivation, dans une perspective tridimensionnelle que Vallerand, Pelletier, et al. (1992) qualifient de «taxonomie tripartite» (p. 1005) : la MI à la connaissance, la MI à l'accomplissement et la MI aux sensations.

Ainsi, si l'on est motivé par la MI à la connaissance, «l'activité est faite pour le plaisir et la satisfaction que l'on éprouve lorsqu'on est en train d'apprendre quelque chose de nouveau» (Vallerand, dans Legendre, 1993, p. 885). Par exemple, un étudiant qui suit un cours hors programme simplement pour le plaisir d'apprendre quelque chose de nouveau, pour découvrir, explorer, par simple curiosité, est motivé par la MI à la connaissance.

Par ailleurs, l'on est motivé par le deuxième type de MI, la MI à l'accomplissement, lorsque «l'activité est faite pour les sentiments de plaisir et de satisfaction que l'on ressent pendant que l'on est en train de se surpasser dans son travail, d'accomplir ou de créer quelque chose» (Vallerand, dans Legendre, 1993, p. 885). L'écrivain qui produit une oeuvre de grande envergure pour le plaisir et la satisfaction que lui procure le fait de relever ce défi optimal est motivé par la MI à l'accomplissement. Le contentement qu'il ressent en se surpassant lui assurera une performance assidue.

Le troisième type de MI est la MI à la stimulation (sensations), où «l'activité est faite afin de ressentir des sensations stimulantes, tels les plaisirs sensoriels et esthétiques» (Vallerand, dans Legendre, 1993, p. 885). Lorsqu'une personne est motivée par ce type de MI, elle ressent des sensations d'amusement, d'enivrement et d'excitation durant la pratique de l'activité; «la personne «fait un» avec l'activité» (Vallerand et al., 1989, p. 325), tel le musicien qui compose une pièce musicale parce qu'il en ressent de l'euphorie.

Une étude de Richard Ryan (1982), illustre bien un aspect important de la MI. En effet, celle-ci démontre que les sujets qui s'engagent dans une activité pour obtenir une récompense manifestent moins de motivation intrinsèque et d'intérêt à la tâche que les sujets qui ne reçoivent pas de récompense ou de menace de représailles. Selon la théorie de l'évaluation cognitive de Ryan,

tous les événements peuvent être considérés comme ayant deux aspects fonctionnels : un aspect ou rétro-action contrôlante et un aspect ou rétro-action informationnelle ... Plus ce qu'une personne dit est interprété comme une pression pour atteindre un but

particulier ... et moins l'individu sera motivé intrinsèquement à faire cette activité. D'un autre côté, des verbalisations qui n'impliquent pas de pression pour atteindre un but précis et qui communiquent de l'information à effet positif ont de bonnes chances d'accroître l'intérêt à l'activité. (p. 451)

L'étude de Ryan, faite auprès de 128 étudiants de première année en psychologie (nombre égal d'hommes et de femmes) placés dans des conditions différentes quant à l'engagement, à la rétro-action et à l'administration de cette rétro-action, confirme que la rétro-action contrôlante, qu'elle soit auto-administrée ou administrée par d'autres, diminue la motivation intrinsèque relativement à la rétro-action informationnelle.

Certaines études montrent toutefois que, de façon générale, le sexe est un facteur déterminant en ce qui concerne la motivation intrinsèque. D'abord, une recherche, faite par Vallerand et Reid (1988) sur l'effet de la rétroaction verbale sur la motivation intrinsèque de 30 hommes et 30 femmes de niveau universitaire, révèle que la rétroaction négative diminue la MI chez les hommes et les femmes, que la rétroaction positive l'augmente et que ces effets sont en grande partie médiatisés par les sentiments de compétence. Ensuite, une recherche faite par Vallerand et O'Connor (1989A), fondée sur le cadre théorique de Deci et Ryan (1985A), a été faite en utilisant l'Échelle de motivation chez les personnes agées (the Motivation in the Elderly Scale (MES)). Les 176 sujets canadiens-français (146 femmes et 30 hommes) vivaient en famille d'accueil et étaient en moyenne agés de 81.6 ans. Les résultats démontrent que les femmes manifestent un niveau plus élevé de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque autodéterminée que les hommes.

D'autres recherches, sur les motivations aux études collégiales (Vallerand et al., 1989; Bissonnette, 1989; Vallerand et Bissonnette, 1992) et universitaires (Vallerand et al., 1992), utilisant l'Échelle des motivations en Éducation (ÉMÉ-C 28) ou une variante de l'ÉMÉ, notent une différence significative du type de motivation entre les femmes et les hommes. D'abord, au niveau collégial, une étude (Vallerand, 1989) fut effectuée auprès de 358 apprenants (124 hommes et 234 femmes ayant une moyenne d'âge de 18,97 ans), une autre (Bissonnette, 1989) auprès de 1 127 élèves (416 hommes et 711 femmes) et une dernière (Vallerand et Bissonnette, 1992) auprès de 1 042 élèves de première année (388 hommes et 674 femmes ayant une moyenne d'âge de 17,7 ans).

Leurs résultats indiquent que les femmes ont des motivations plus autodéterminées que les hommes : elles ont un profil plus intrinsèque (MI à la connaissance et aux sensations), et une motivation extrinsèque plus autodéterminée (ME introjectée et identifiée) que les hommes, tandis que ces derniers démontrent plus de régulation externe et d'amotivation que les femmes (Vallerand, 1989; Vallerand et Bissonnette, 1992).

Ensuite, dans une étude au niveau universitaire (Vallerand et al., 1992), la version anglophone de l'ÉMÉ a été complétée par 745 étudiants ontariens (484 femmes et 261 hommes ayant une moyenne d'âge de 21,0 ans). Leurs résultats indiquent que les femmes manifestent plus de motivation en ce qui a trait aux trois MI et aux ME identifiée et introjectée. Cependant aucune différence entre les sexes n'apparaît aux sous-échelles de la ME par régulation externe et de l'amotivation.

Dans l'ensemble, les motivations les plus importantes des sujets de Vallerand et al. (1989) au niveau collégial étaient, par ordre décroissant, la ME par identification, la MI à la connaissance, la ME externe, la ME par

introjection, la MI à l'accomplissement, la MI aux sensations et l'amotivation. Ceux des sujets de Vallerand et al. (1992), au niveau universitaire, ont donné le même ordre d'importance aux sous-échelles, sauf que, pour eux, la deuxième forme la plus importante étaient la ME externe et la troisième, la MI à la connaissance.

De plus, Bissonnette (1989) a constaté des différences entre les hommes et les femmes en étudiant la motivation et la perception de compétence en fonction de quatre niveaux de rendement scolaire : l'abandon de cours, l'échec, la réussite moyenne et la réussite supérieure.

Ainsi, on peut voir ... que dans la catégorie réussite moyenne, qui regroupe 62% de l'échantillon, les filles se manifestent plus motivées intrinsèquement et plus autodéterminées dans leurs motivations extrinsèques que les garçons ... Quant aux garçons ... l'expression de l'amotivation apparaît même comme un trait général ... puisqu'on retrouve pour eux un niveau plus élevé aussi bien dans la catégorie réussite supérieure, que dans la catégorie abandon. (p. 71-72)

La théorie de l'évaluation cognitive, de laquelle découle la théorie de l'autodétermination, permet une prédiction adéquate de la baisse et de la hausse en motivation intrinsèque. En outre, elle suggère que l'intérêt à apprendre, une valorisation de l'éducation et une confiance dans ses propres capacités et qualités sont autant de manifestations d'une motivation intrinsèque et de l'intériorisation de valeurs et de processus régulatoires. Brien (1990) pour sa part affirme que la motivation d'un individu à accomplir une tâche ne peut s'activer que s'il perçoit d'abord «un écart ... entre la réalité et ses attentes ou, si l'on préfère, entre sa structure cognitive existante et la structure cognitive désirée.» (p. 65)

Deci et Ryan (1985), dans une recherche basée sur la théorie de l'évaluation cognitive et réalisée auprès de 923 étudiants de niveau universitaire, identifient trois sources de l'initiation et de la régulation de comportement et précisent que «chaque individu est orienté dans chacune de ces trois façons» (p. 113). Tout d'abord, dans l'orientation d'autonomie, l'action est basée sur des buts et intérêts personnels et est donc plus souvent motivée intrinsèquement ou plus auto-déterminée face aux récompenses extrinsèques. Puis, dans l'orientation de contrôle, l'action est déterminée par des événements contrôlants dans l'environnement ou à l'intérieur de l'individu (les dates limites ou la surveillance) ce qui implique que les récompenses extrinsèques jouent un grand rôle. Enfin, dans l'orientation impersonnelle, le résultat de l'action semble toujours être indépendant de l'action, engendrant chez l'individu un sentiment d'incompétence et de dépression face à la situation, ainsi qu'une anxiété intense et une incapacité à maîtriser de nouvelles situations.

La rétro-action positive augmentera donc la motivation intrinsèque, puisqu'elle augmente la perception de la compétence (Vallerand, 1984), à condition que la rétro-action soit accompagnée de support à l'autonomie :

Lorsque le contexte général est contrôlant, ce sont des formes contrôlée de motivation extrinsèque qui en résulteront. (Deci et al. 1991, p. 333)

Dans le même ordre d'idées, Vallerand et al. (1989) étudient la relation entre la perception de compétence et les conséquences psychologiques. Entre 376 et 410 sujets de niveau collégial ont répondu à un questionnaire mesurant les perceptions de compétence. Leurs résultats confirment que les perceptions de compétence produisent des changements dans la motivation intrinsèque :

Les formes autodéterminées de motivation (les trois formes de MI et la régulation par l'identification) démontrent les corrélations positives les plus élevées alors que l'amotivation est négativement reliée aux perceptions de compétence.

D'autre part, des corrélations positives étaient escomptées avec les conséquences positives et les formes autodéterminées de motivation alors que les corrélations négatives et près de zéro étaient attendues, respectivement pour les sous-échelles de régulation externe et introjectée. ... Les résultats soutiennent en général ces hypothèses. (p. 340)

Se basant sur la théorie de l'autodétermination, les chercheurs (Vallerand et al. 1989 et Deci et al. 1991) notent l'importance des MI pour le secteur de l'éducation :

La MI est associée à un plus grand intérêt, à plus de créativité, à une plus grande flexibilité cognitive, à un meilleur apprentissage conceptuel, à des émotions positives et à une performance académique élevée. (Vallerand et al. p. 326)

Plus le type de motivation pour les études est autodéterminé, plus l'étudiant a des chances de rester à l'école et d'avoir une performance académique positive ... Les étudiants qui ont une forme plus autonome de motivation montreront un apprentissage conceptuel plus grand et une meilleure mémoire que ceux qui ont une motivation moins autonome. (Deci et al. 1991, p. 331)

Ainsi, ces auteurs s'accordent pour dire que l'intensité des motivations intrinsèques d'un individu dépend de plusieurs facteurs. Les humanistes considèrent l'apprentissage essentiellement comme un moyen de réalisation personnelle et d'actualisation des valeurs d'un individu; Lewin, Atkinson, Festinger et Irwin mettent plutôt l'accent sur les facteurs émotionnels et cognitifs comme déterminants du type de motivation qui incite

l'individu à apprendre; Houle, Sheffield et Boshier, quant à eux, observent un éventail de facteurs personnels, sociaux et professionnels pouvant motiver la personne à participer à une activité. Viau (1994) souligne l'importance des buts dans la perception de la valeur d'une activité. Vallerand et Halliwell (1983), pour leur part, soutiennent que la MI représente «un besoin («need») inné, issu du système nerveux central, de se sentir compétent et autodéterminant en relation avec l'environnement» (p. 245). Les buts de l'individu sont donc de ressentir de la compétence et de l'autodétermination. Tous, néanmoins, attribuent le point de départ de certaines motivations à des facteurs venant du sujet lui-même. Selon ces auteurs, c'est l'individu lui-même qui oriente ses motivations selon ce qu'il est : ses succès ou échecs antérieurs, ses besoins, ses valeurs et ses aspirations.

2.2.2 La motivation extrinsèque

Par ailleurs, plusieurs théories mettent en évidence une relation entre l'apprentissage et des forces extérieures à l'individu. Ces comportements motivés de façon extrinsèque sont instrumentaux puisqu'ils sont accomplis pour les récompenses ou conséquences qui s'accumulent avec leur accomplissement (Deci, 1992).

Ce caractère extrinsèque de la motivation est présent dans le modèle bémoriste, qui, mettant l'accent sur le lien stimulus-réponse, conclut que la motivation dépendrait de phénomènes extérieurs, «d'où la notion de motivation extrinsèque» (Legendre, 1993, p. 882). Par exemple, Gagné (1977) considère que le rôle de l'enseignant est d'identifier les motivations de l'étudiant et de les canaliser dans des activités préparées en fonction des objectifs éducationnels visés. Cet auteur propose trois formes de «manipulation des conditions de renforcement» (contingency

management) (Legendre 1993, p.812) pour orienter la motivation existante. Celles-ci sont la motivation incitative (incentive motivation), la motivation à la tâche (task motivation) et la motivation à l'accomplissement (acheivement motivation) (Gagné, p. 287). Ainsi, selon Gagné, pour orienter la motivation d'un étudiant dans le sens désiré, il s'agit donc d'aménager adéquatement les situations d'apprentissage de manière à faire vivre des expériences positives à l'étudiant (p. 290).

Dans son étude sur le caractère instrumental de la motivation, Malglaive (1990) définit la motivation comme «le dynamisme même du fonctionnement vital ... à la source [plutôt que issu²] des besoins» (p. 256). Selon lui, l'adulte, à la recherche de solutions à des problèmes concrets de sa vie quotidienne, entrevoit par la formation «des possibilités d'amélioration ou de promotion socio-professionnelle» (p. 261). L'auteur lie le désir de formation à la vision de l'avenir de l'apprenant :

Le désir de formation dépendrait (...) des projets explicites et prochains de changement ou de reconversion professionnelle de l'individu. (p. 261)

L'âge du sujet, et le fait qu'il s'agisse pour celui-ci d'un retour aux études, pourrait alors avoir une influence sur le type de motivation. De là l'importance de considérer ces variables.

De même, le Conseil supérieur (1992C) stipule que la motivation principale à l'éducation semble être liée à l'emploi. Chez «70,9% de ceux qui sont inscrits au collégial et 83,6% de ceux qui sont inscrits à

2 Hull, en 1943, était d'avis contraire. «Since a need ... usually precedes and accompanies the action of an organism, the need is often said to motivate or drive the associated activity.» (dans Weiner, 1972).

l'université» (p. 67), cette réalité a été constatée. Le Conseil identifie un large éventail de motivations des adultes lors de leur retour aux études :

On sait que de plus en plus d'adultes tentent un retour aux études ou auront à le faire pour des motifs tout aussi divers que, par exemple, s'alphabétiser, se donner une formation de base, compléter une formation initiale ou se donner un perfectionnement professionnel. (p. 1)

Aslanian (1989), dans une recherche faite aux États-Unis sur les motivations et moments déclencheurs (triggers) à l'apprentissage, constate que le retour aux études est souvent lié à un changement dans la vie de l'individu. Sur 2000 répondants, 60% parlent de transitions reliées à la carrière comme raisons d'apprendre, celles reliées à la famille et au loisirs passant en seconde place.

La Commission d'étude sur la formation des adultes (1982) abondait dans le même sens et notait que la démarche de «retour aux études» traduit souvent «une volonté de changement et se vit habituellement lors d'une période de vie perturbée». (p. 334) Contrairement aux générations passées, un individu «change de plus en plus souvent d'emploi» au cours de sa vie d'adulte et ces changements «exigent très fréquemment une ou des périodes de formation». (p. 334)

D'autre part, comme pour la motivation intrinsèque, les résultats des recherches de Deci, Ryan et leurs collègues (1985) font ressortir plusieurs types de motivation extrinsèque, représentant soit un niveau non-autodéterminé ou autodéterminé de régulation des comportements.

La question de la motivation extrinsèque est abordée dans une perspective développementale en termes

d'intériorisation et d'autodétermination progressive dans la régulation des comportements. (Bissonnette 1989, p. 11)

Conséquemment, sur un continuum d'autodétermination, les auteurs incluent quatre types de motivation extrinsèque. Parmis les ME non-autodéterminées figurent la ME par régulation externe et la ME par régulation introjectée, tandis que la ME par identification et la ME par régulation intégrée sont considérées autodéterminées.

La motivation extrinsèque par régulation externe est la tendance à «faire quelque chose pour avoir une récompense, pour éviter une punition, ou tout simplement par obligation» (Deci et al. 1985, dans Legendre, 1993, p. 885). Ainsi, la régulation du comportement se réalise de façon extérieure à la personne par l'évitement de conséquences négatives ou par la recherche de récompenses matérielles ou sociales. Cette forme de ME correspond à la ME telle qu'elle apparaît généralement dans les écrits» (Vallerand, Pelletier, et al., 1992, p. 1006). Par exemple, le travailleur qui suit un cours parce que son employeur le menace de lui faire perdre son emploi s'il ne le fait pas est motivé par régulation externe. De même, le fait qu'au Québec, depuis septembre 1994, deux cours d'anglais langue seconde soient devenus obligatoires, pour tous les étudiants de niveau collégial, risque d'avoir une incidence en ce sens sur l'orientation des motivations, ces étudiants étant dorénavant tenus de les suivre.

En ce qui a trait à la ME par introduction, la personne s'impose à elle-même des pressions ou des contrôles «qui jadis étaient extérieurs à la personne» (Vallerand et al., 1989, p. 327). Étant donné que la personne fait l'activité parce qu'elle est «convaincue qu'elle doit la faire ou parce qu'elle se sentirait coupable de ne pas la faire» (Deci et al., 1992, p. 169),

ce type de régulation n'est pas considéré comme autodéterminé puisqu'il se «limite à une intériorisation de contraintes extérieures passées» (Vallerand, Pelletier et al., p. 1006).

Dans la ME par identification, «c'est-à-dire lorsqu'une activité est faite par choix, et devient ainsi valorisée et jugée importante pour la personne» (Deci et al., 1985, dans Legendre, 1993), le conflit interne de l'introjection n'est pas présent. C'est pourquoi cette ME, ainsi que la ME par régulation intégrée, sont considérées comme des formes autodéterminées de ME. La personne «s'approprie les objectifs du comportement qui lui est proposé» (Bissonnette 1989, p. 11) et choisit elle-même de faire l'activité car cette activité lui sert de tremplin pour arriver à un but fixé.

La ME par régulation intégrée³ résulte d'une intégration des schémas de l'individu et est la forme la plus autonome ou autodéterminée de motivation extrinsèque. «Cette forme de ME, ainsi que la motivation intrinsèque, représente la base d'un fonctionnement autodéterminé». (Deci et al., 1992, p. 171)

Ceci nous amène à nous demander, d'une part, si les motivations des étudiants adultes, pour qui il s'agit d'un retour aux études, se situent à un niveau plus élevé sur un continuum d'autodétermination (la ME identifiée ou les trois formes de MI) et, d'autre part, si les étudiants plus jeunes, qui n'ont jamais interrompu leurs études, ont des motivations moins autodéterminées (la ME introjectée ou la ME par régulation externe). Il serait également intéressant de vérifier si l'étudiant qui se

3 Lors de la construction et la validation de l'échelle de motivation en éducation, l'ÉMÉ, (Vallerand et al., 1989), la ME par régulation intégrée a été assimilée à la ME par régulation d'identification parce que leur recherche a démontré que les deux construits n'étaient pas assez discriminables aux yeux des sujets.

retrouvera prochainement sur le marché du travail (inscrit par exemple à un programme technique ou pour obtenir une attestation d'études collégiales) a un type de motivation plus élevé sur le continuum d'autodétermination que celui qui a encore plusieurs années de scolarité devant lui (inscrit à un programme pré-universitaire) ou qui est encore incertain de son orientation de carrière (inscrit en accueil et intégration).

À cet égard, Bissonnette (1989) a comparé les étudiants du secteur général et du secteur professionnel au collégial. Ses mesures ont été prises, en ce qui nous concerne, à l'intérieur d'un cours obligatoire. En ce qui a trait aux instruments mesurant entre autres la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque autodéterminée et la perception de compétence cognitive, le secteur général (48.5% des sujets) obtient toujours un résultat significativement plus élevé que le secteur professionnel (51.5% des sujets), ce dernier ayant un niveau plus élevé d'amotivation.

Il semble donc qu'il y ait deux types de comportement auto-déterminé : les comportements motivés intrinsèquement et les comportements motivés extrinsèquement qui sont réglés sur des intériorisations intégrées (Deci et Ryan 1985, p. 131).

Trois facteurs sociaux contextuels spécifiques stimulent l'intériorisation (Deci et al., 1991, 1992) :

un raisonnement signifiant, afin que la personne comprenne l'importance personnelle de l'activité; une reconnaissance des sentiments de la personne afin qu'elle se sente comprise par l'autre; et une ambiance interpersonnelle qui accentue le choix plutôt que le contrôle. (Deci et al. 1992, p. 176)

Ainsi, les besoins psychologiques innés de compétence et d'autodétermination qui sous-tendent les comportements motivés intrinsèquement (1975, dans Deci et al. 1992, p. 168) peuvent aussi faire partie intégrante des motivations extrinsèques, puisqu'elles peuvent aussi être autodéterminées. Par contre, la participation de l'égo (buts de performance) représente une forme d'engagement moins autonome que la participation à la tâche (buts d'apprentissage) (Deci et al., 1992, p. 173).

Les conséquences psychologiques des ME, autant que celles des MI, s'avèrent pertinentes pour le secteur de l'éducation. Vallerand et al. (1989) notent que plusieurs variables éducationnelles sont de plus en plus positives à mesure que l'on progresse d'une ME à l'autre :

l'ajustement psychologique en classe, l'effort et les émotions positives, la qualité de l'apprentissage conceptuel ainsi que les perceptions de compétence et la persévérance dans les études. (Vallerand et al., 1989. p. 327-328)

La motivation extrinsèque est donc liée à des «comportements effectués pour des raisons instrumentales» (Vallerand et al. 1989, p. 326). L'individu est motivé par son souci de réorganiser différents aspects de sa vie (généralement au niveau socio-professionnel) afin d'améliorer sa situation, de réaliser un projet, de se donner une formation, d'en compléter une ou pour se perfectionner. Ainsi, la motivation extrinsèque semble déterminée par des facteurs plutôt pragmatiques. Néanmoins, les types de ME proposés par Deci et Ryan, étant à des niveaux bien différents sur un continuum d'autodétermination, nous incitent à croire que les comportements ne se manifestent pas uniquement en présence de sources de contrôle externes, telles la soumission au contrôle et à la pression, la peur d'une représaille ou la promesse d'une récompense, mais également en

présence de sources de contrôle interne, telle le choix personnel d'effectuer une tâche comme étape préliminaire en vue d'atteindre un autre but.

2.2.3 L'amotivation

Afin de mieux comprendre le comportement humain, surtout dans le domaine de l'éducation, il importe d'inclure un troisième type de concept motivationnel : l'amotivation. L'amotivation se définit comme «l'absence de toute forme de motivation» (Deci et Ryan, 1985, dans Legendre, 1993, p. 38); l'individu n'est motivé ni intrinsèquement, ni extrinsèquement. Les étudiants amotivés ne voient aucun lien entre l'action qu'ils posent et le résultat obtenu. Non seulement ils ne comprennent pas pourquoi ils font l'activité, mais ils se sentent aussi incompétents dans les gestes qu'ils posent et «anticipent ne pas pouvoir contrôler les résultats de leurs actions» (Vallerand et al., 1989, p. 328). Selon Deci et Ryan (1985A), une situation est amotivante lorsqu'elle est interprétée comme insurmontable, c'est-à-dire lorsque la personne se perçoit comme incompétente à atteindre le résultat désiré (p. 71). Les conséquences qui en découlent sont l'indifférence, un sentiment d'impuissance, la dépression, l'abandon de l'activité et un faible ajustement psychologique.

En résumé, il semblerait que les types de motivation se situent à des points différents sur un continuum d'autodétermination - intériorisation et intégration - et que le sentiment d'autodétermination est directement lié à ces types de motivation. Le fait de mesurer la force de chaque orientation peut donc aider à prévoir des comportements, des cognitions, des humeurs et prédispositions. En effet, les recherches de Deci et Ryan (1985) démontreraient qu'un fonctionnement auto-déterminé, tel que représenté par une orientation d'autonomie, est relié positivement à l'estime de soi, n'est pas relié à l'orientation de contrôle et est négativement relié à

l'orientation impersonnelle. Ainsi, lorsque les événements sont perçus comme une source d'information, le comportement est plus autodéterminé (orientation d'autonomie) et engendre un processus motivationnel intrinsèque; lorsque l'apprenant, sensible aux événements, cherche à réactiver les contrôles externes, son comportement est moins autodéterminé (orientation de contrôle) amorçant un processus motivationnel extrinsèque; enfin, lorsqu'un événement ébranle le sentiment de compétence, c'est l'amotivation qui est activée.

L'usage que font les chercheurs (Deci et al. 1985; Vallerand et al., 1989) de ces vocables principaux (motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation) et des vocables périphériques qui en découlent fait ressortir l'importance pour l'étude de ce type de motivation dans le domaine de l'éducation. L'échelle proposée vise donc à mesurer le niveau de chaque orientation d'un apprenant plutôt que de le classifier comme faisant partie d'un des trois types.

2.3 Les motivations des apprenants à apprendre une langue seconde

Notons tout d'abord que les récentes recherches en apprentissage d'une langue seconde tiennent compte des facteurs contextuels et des variables socio-psychologiques dans l'étude des orientations motivationnelles : attitudes, motivations, confiance en soi, contacts inter-ethnique, compétence (Clément, 1977). Elles portent aussi une attention particulière au contexte multiculturel (Clément et Kruidenier, 1983, 1986; Moïse et al., 1990), ou uniculturel (Dole, 1987; Clément et Kruidenier, 1983, 1986) dans lequel les apprenants vivent.

D'abord, une recherche de Richard Clément (1977), réalisée auprès de 1180 étudiants du secondaire I, III et V dans six régions du Québec, montre les rapports corrélationnels entre les attitudes de l'individu, son

aptitude linguistique et sa compétence en langue seconde. Clément utilise un questionnaire de 36 échelles d'attitudes, de motivations et d'informations personnelles. Les résultats du questionnaire à l'égard des anglophones, de leur cours d'anglais, de leur professeur d'anglais et de leur motivation à apprendre démontrent que les moyennes obtenues sont généralement supérieures aux points milieux des autres échelles. De plus, il apparaît que les aspects défavorables à l'apprentissage de l'anglais (anxiété, ethnocentrisme, peur d'assimilation) se situent en dessous des points milieux. Bien que les étudiants participant à l'enquête aient manifesté des prédispositions favorables à l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde, il n'en demeure pas moins qu'ils semblent avoir une opinion relativement modeste de leur propre compétence en anglais et expriment relativement peu de confiance en leur habileté à réagir adéquatement dans des situations où ils doivent utiliser l'anglais. (p. 12)

Dans une recherche sur les orientations intégratives (intrinsèques) et instrumentales (extrinsèques), Clément et Kruidenier (1983, 1986) évaluent l'influence de l'ethnicité (française ou anglaise), du milieu (uniculturel ou multiculturel) et de la langue seconde cible (le français, l'anglais, ou l'espagnol) sur l'émergence des orientations. Leurs 871 sujets, soit des francophones vivant dans un milieu uniculturel (Québec, Qué.), des anglophones vivant dans un milieu uniculturel (London, Ont.) et des francophones ou anglophones vivant dans un milieu multiculturel (Ottawa, Ont.), apprenaient respectivement l'anglais ou le français et/ou l'espagnol. Les résultats de leur recherche suggèrent que l'émergence des orientations est déterminée en grande partie par «qui apprend quoi et dans quel milieu». Certaines orientations instrumentales (extrinsèques) sont communes à tous les groupes, d'autres résultent de combinaisons d'ethnicité/langue cible et du milieu. L'orientation intégrative (intrinsèque),

quant à elle, se retrouve uniquement dans le milieu multiculturel, parmi les membres d'un groupe clairement dominant, les individus de ce groupe étant assurés de leur langue et culture maternelle. L'intégration, pour les Francophones, semble plutôt liée à un désir de devenir influents dans leur propre communauté.

Moïse, et al. (1990) ont comparé les motivations de 112 étudiants universitaires francophones et anglophones à apprendre une langue étrangère aux motivations à apprendre une langue seconde. Le questionnaire de Clément et Kruidenier (1986) fût adapté pour analyser les orientations (aspects motivationnels) reliées à l'apprentissage d'une langue étrangère, l'espagnol. Ensuite, les relations existantes entre les orientations reliées à l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère et celles reliées spécifiquement à l'apprentissage du français ou de l'anglais comme langue seconde ont été examinées. Les résultats appuient ceux obtenus par Clément et Kruidenier (1983) «quant à l'existence et à la définition de quatre orientations fondamentales à l'apprentissage des langues secondes» (p. 703) : l'orientation intégrative (se lier d'amitié et s'identifier au groupe cible, développer des relations affectives et élargir des connaissances), l'orientation instrumentale (répondre à des besoins purement pragmatiques), l'orientation prestige-influence et l'orientation voyage. À cela s'ajoute, pour les Francophones seulement,

(...) la formulation de Clément (1984, 1987) quant à l'importance de la confiance en soi et du contact inter-ethnique pour la compétence en langue seconde.
(p. 703)

Dole (1987) examine les raisons qui motivent 248 étudiants universitaires francophones, vivant dans un contexte de langue maternelle, à perfectionner (ou non) leurs compétences en anglais, langue seconde.

D'après cette recherche, il semble que ceux qui suivent des cours le font d'abord pour des raisons instrumentales (se préparer à un travail futur, 28%; communiquer en anglais en voyage, 23%; aider dans leurs études, 14%; comprendre la télévision, 14%), mais aussi par motivation intégrative (avoir plus de contacts avec les anglophones, 13%).

Dans son étude sur les motivations à apprendre une langue seconde, Ely (1986) part de l'hypothèse que la division intégrative/instrumentale de la motivation de Gardner (1985) n'est peut-être pas complète. Une enquête auprès de Californiens étudiant l'espagnol au niveau universitaire, amène l'auteur à voir la possibilité de découvrir l'existence de raisons autres que ces deux orientations motivationnelles. Il examine également l'intensité (strength) de la motivation, c'est-à-dire l'effort et la détermination à atteindre un but, afin de découvrir les raisons qui annoncent le plus de force motivationnelle dans une population donnée.

Les résultats de l'enquête menée par Ely montrent certaines similitudes et certaines différences entre le Test d'attitudes et de motivation (Attitude and Motivation Test Battery, l'AMTB) de Gardner et les blocs de motivations formulés à partir d'une enquête initiale à questions ouvertes. D'abord, l'orientation intégrative, l'intérêt dans la culture du groupe de langue seconde, et l'orientation instrumentale, vue selon laquelle l'apprentissage de la langue seconde augmentera les chances d'obtenir un emploi et sera utile dans la carrière, se retrouvent dans les deux études. Par contre, la recherche de Ely inclut au bloc des orientations intégratives une croyance dans l'importance d'étudier une langue étrangère (notamment l'espagnol) et l'intérêt d'utiliser la langue en voyage dans un pays

hispanophone. De plus, certaines motivations, inexprimées dans l'AMTB de Gardner, ont surgi au cours de sa recherche : le désir de converser avec des hispanophones aux États-Unis; l'opinion selon laquelle l'apprentissage d'une langue seconde est promotrice de respect social et peut rendre une personne plus érudite (knowledgeable). Enfin, la motivation d'exigence (requirement motivation), c'est-à-dire suivre un cours parce qu'il est obligatoire pour répondre à des exigences extérieures, n'est pas non plus mentionnée dans les orientations motivationnelles de l'AMTB.

En somme, le milieu uniculturel ou multiculturel, le niveau de désir de devenir influent dans sa propre communauté, l'exigence à suivre un cours, de même que la confiance en soi, l'aptitude linguistique et la compétence en langue seconde (Clément, 1977; Clément et Kruidenier, 1983, 1986; Gardner, 1985; Ely, 1986; Dole, 1987; et Moïse, 1990) sont autant de facteurs antécédents contribuant au contexte social plus ou moins auto-déterminant de l'apprenant. En fait, ces facteurs ont un impact direct sur l'orientation des motivations de l'individu, motivations que les chercheurs en langue seconde qualifient d'intégratives (intrinsèques) et d'instrumentales (extrinsèques).

Selon leurs recherches, les motivations intégratives se retrouvent principalement chez les étudiants de langue seconde ayant plus de confiance en soi puisqu'ils vivent dans un milieu multiculturel. Chez ceux vivant dans un contexte unilingue et pour qui le sentiment de compétence est moins évident, il semble que ce soit les motivations instrumentales qui prédominent.

Il apparaît donc que, comme dans les études sur les motivations en général (Deci et Ryan, 1985; Vallerand et al., 1989, 1992; Deci et al., 1991,

1992), les chercheurs qui s'intéressent aux motivations en langue seconde voient eux aussi un lien étroit entre les motivations de l'apprenant et l'intensité de son sentiment d'auto-détermination et de compétence.

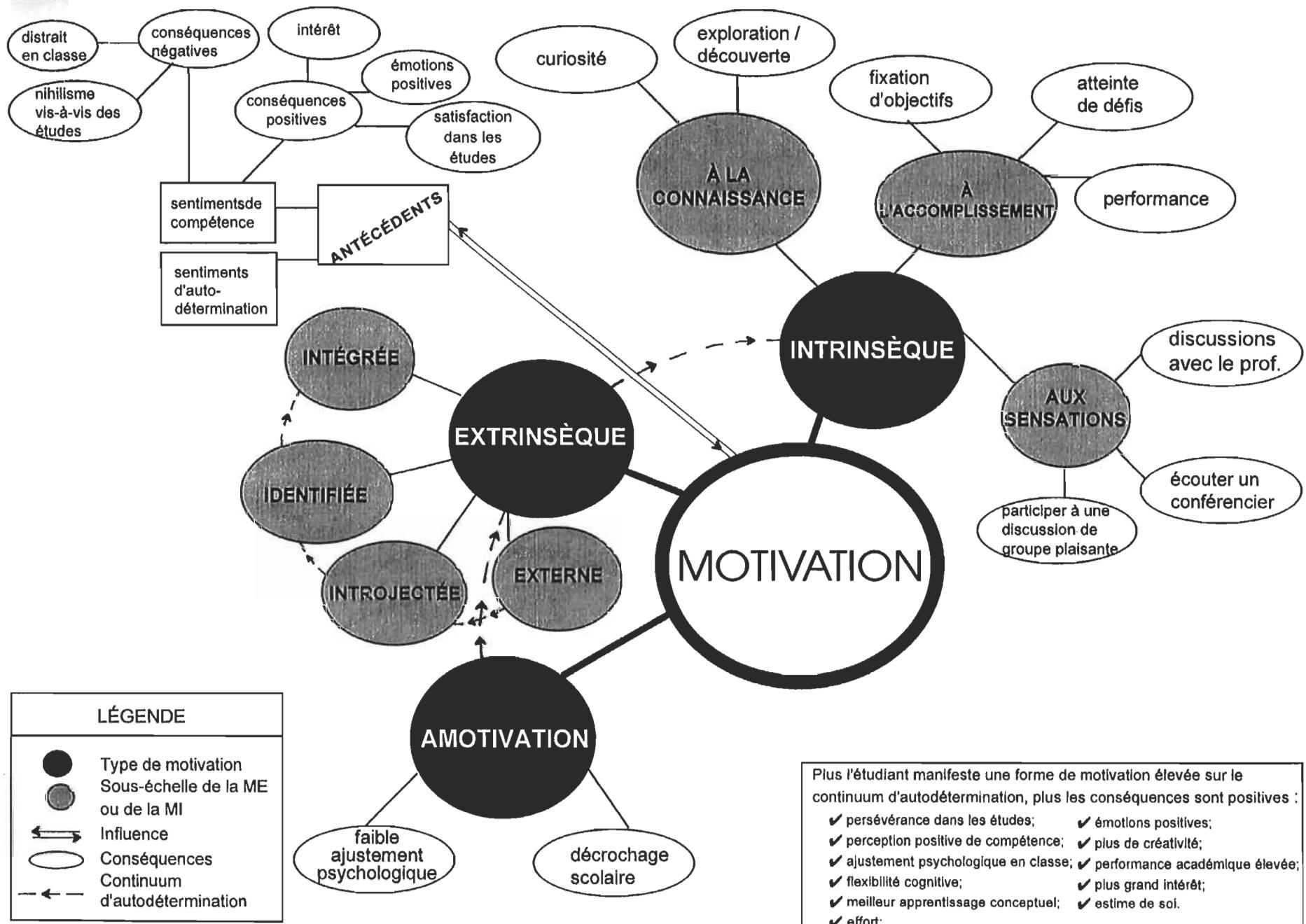
La figure qui suit illustre la Formulation théorique sur la motivation de Deci et Ryan (1985), telle que décrite par Vallerand et al. (1989), et exposée dans ce chapitre. Elle permet une vision globale du processus psychologique engendré lors d'une expérience d'apprentissage.

Figure 1

Formulation théorique sur la motivation, de Deci et Ryan (1985)

Formulation théorique sur la motivation, de Deci et Ryan (1985)

(Telle que décrite par Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989)



L'Échelle de motivation en Éducation (l'ÉMÉ 28) (Vallerand et al., 1989), mesurant les divers types de motivation décrits dans ce chapitre (trois formes de MI, trois formes de ME et l'amotivation), permet donc de «faire le pont entre les variables antécédentes, qui affectent les diverses formes de motivation, et les conséquences engendrées par ces dernières» (p. 329), aidant ainsi à «mieux prédire certaines conséquences éducationnelles qui se voudraient propres à chacun des types» de motivation (p. 326). C'est pourquoi cet instrument est retenu pour cette recherche à la suite de la recension des écrits.

CHAPITRE III

Méthodologie

CHAPITRE III

Méthodologie

Dans le chapitre précédent, nous avons vu les trois construits principaux qui sous-tendent la motivation chez l'étudiant, soit la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation, ainsi que les construits périphériques qui en découlent. Nous avons également indiqué l'importance des recherches de Deci et Ryan (1985) et de Vallerand et al. (1989) relatives aux facteurs antécédents dans la détermination de la motivation à une activité de formation chez l'étudiant. Dans le présent chapitre, nous verrons le type de recherche adopté pour notre étude, le questionnaire utilisé pour la cueillette de données, les procédures de cette cueillette et le genre de traitement et d'analyse choisi.

3.1 Type de recherche

Cette recherche de type descriptif s'intéresse aux caractéristiques motivationnelles des adultes et jeunes adultes telles qu'eux-mêmes les perçoivent au moment où ils suivent un cours d'anglais langue seconde. La méthode adoptée sera l'enquête. Cette stratégie de recherche nous permettra de répondre aux questions spécifiques afin de pouvoir estimer les paramètres d'intérêt et atteindre l'objectif de la recherche.

3.1.1 Population

Toutes les institutions collégiales publiques et privées de la région Mauricie-Bois-Francs ont participé à cette enquête. Il s'agit de quatre institutions publiques, les cégeps de Trois-Rivières, Shawinigan, Victoriaville et Drummondville, et de quatre institutions privées, le Collège moderne et le Collège Laflèche de Trois-Rivières, l'École commerciale du Cap, au Cap-de-la-Madeleine, et le Collège d'affaire Éllis de

Drummondville. La population-cible est constituée de tous les étudiants inscrits pendant l'hiver 1995 à un cours obligatoire d'anglais langue seconde dispensé dans l'une ou l'autre de ces institutions collégiales. Ceci inclut les jeunes adultes qui n'ont jamais cessé d'étudier ainsi que les adultes qui entreprennent une formation après une période d'arrêt, que ceux-ci aient complété une formation dans le passé ou qu'ils aient décroché ou abandonné provisoirement leurs études, qu'ils aient été sans emploi ou sur le marché du travail. Le Tableau 1 indique le nombre d'inscriptions et le nombre et pourcentage de répondants pour chaque cours dans tous les collèges de la région pour la session d'hiver 1995.

Tableau 1

Inscriptions et nombre et pourcentage de répondants à chaque niveau de cours dans chaque collège⁴

COLLEGES	COURS															TOTAL		
	001			104 et 301			101			102			103					
	N	n	%	N	n	%	N	n	%	N	n	%	N	n	%	N	n	%
PUBLICS (total des cégeps)	105 4.9%	74	70.5	1 136 53.8%	811	71.4	504 4.7%	385	76.4	228 10.8%	176	77.2	135 6.4%	78	57.8	2 108 85%	1 535	72.8
T.R. # 04	90	64	71.1	487	356	73.1	200	151	75.5	132 C 18 P	126	84	54	39	72.2	981	739	75.3
Shawi. # 05	0	0	0	247	223	90.3	132	107	81.1	0	0	0	0	0	0	379	338	89.2
Victo. # 01	15	10	66.7	182	112	61.5	49	39	79.6	42	31	73.8	20	15	75	308	207	67.2
Drummond. # 03	0	0	0	160 C 60 P	120	75	95 C 28 P	88	71.5	29 C 7 P	19	52.8	53 C 8 P	24	39.3	440	251	57.0
PRIVÉS (total des collèges)	28 7.5%	27	96.4	134 36%	110	82.1	184 49.5%	162	88.0	16 4.3%	15	93.8	9 2.4%	9	100	371 (15%)	323	87.1
C.M. # 07	0	0	0	0	0	0	37	36	97.3	0	0	0	0	0	0	37	36	97.3
C.L. # 08	8	7	87.5	89	77	86.5	34	34	100	16	15	93.8	9	9	100	156	142	91.0
É.C.C. # 06	0	0	0	45	33	73.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	45	33	73.3
C.A.É # 02	20	20	100	0	0	0	113	92	81.4	0	0	0	0	0	0	133	112	84.2
TOTAL	133 (5.3%)	101	75.9	1 270 (51.2%)	921	72.5	688 (27.7%)	547	79.5	244 (9.8%)	191	78.3	144 (5.8%)	87	60.4	2 479	1 858	74.94

4

Voir la liste des abréviations et symboles pour le nom des collèges.

L'enquête a donc été menée auprès d'une population de 2,479 étudiants, soit 2,108 au public et 371 au privé. 1,858 sujets (74.94%) ont répondu au questionnaire, soit 1,535 dans les cégeps publics (72.81% de la population des cégeps) et 323 dans les collèges privés (87.06% de la population des collèges privés). Le tableau qui suit présente la population et le nombre de répondants des institutions publiques et privées, ainsi que de chacun des collèges participants :

Tableau 2

Inscriptions et répondants pour chaque institution et type de collège

COLLÈGES	N	n	%
PUBLICS (total des cégeps)	2 108 85%	1 535	72,8
T.R. # 04	981	739	75,3
Shawi. # 05	379	338	89,2
Victo. # 01	308	207	67,2
Drummond. # 03	440	251	57,0
PRIVÉS (total des collèges)	371 (15%)	323	87,1
C.M. # 07	37	36	97,3
C.L. # 08	156	142	91,0
É.C.C. # 06	45	33	73,3
C.A.É. # 02	133	112	84,2
TOTAL	2 479	1853	74,94

3.2 Instrument de collecte de données

Afin d'atteindre les objectifs de la recherche, nous avons utilisé le questionnaire. Celui-ci comprend deux catégories de questions. Une première série comporte neuf questions fermées, identifiées à des variables descriptives permettant de déterminer le profil des sujets. La deuxième catégorie vise les variables de la recherche à propos des motivations des apprenants. Il s'agit d'une adaptation de l'Échelle de motivation en Éducation au collégial (l'ÉMÉ-C 28), un questionnaire basé sur la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) construit et validé par Vallerand et al. (1989).

3.2.1 Adaptation du questionnaire de la recherche (l'ÉMÉ-28)

Le questionnaire construit par Vallerand et al. a été adapté de façon à répondre à la question globale «En général cette année, pourquoi assistes-tu à tes cours d'anglais?». Cependant, nous avons tenu compte des raisons «formulées de sorte à représenter les différents construits d'intérêt» (p. 331). Pour ce faire, nous avons gardé intacts plusieurs énoncés et n'avons changé, lorsque requis, que la fin des énoncés afin qu'ils s'appliquent exclusivement aux cours d'anglais.

De plus, puisque pour la totalité de la population visée le cours auquel ils sont inscrits est obligatoire («requirement motivation», Ely, 1986), un 29^e énoncé a été ajouté et sera traité séparément : «Seulement parce que le cours est obligatoire; s'il ne l'était pas, je n'aurais pas suivi de cours d'anglais».

3.2.2 Première section du questionnaire de la recherche : «Profil de l'étudiant»

La première question de la section «Profil de l'étudiant» vise à distinguer les étudiants provenant du secteur public de ceux du secteur privé. Nous croyons que le fait d'avoir à défrayer des coûts pour étudier pourrait avoir une incidence sur la motivation. Nous envisageons également la possibilité qu'il y ait, en proportion, plus d'individus effectuant un retour aux études dans le secteur privé que dans le secteur public, surtout en ce qui concerne les trois collèges offrant le programme de technique de Gestion de bureau : le Collège moderne, l'École commerciale du Cap et le Collège d'affaire Éllis.

La deuxième question vise à connaître l'étape du cheminement de l'étudiant au collégial : l'étudiant doit ici spécifier la session au cours de laquelle il a répondu au questionnaire. Les cours obligatoires de la réforme n'ayant débuté qu'en septembre 1994, la plupart des étudiants devraient en être à leur deuxième session. Ceux qui en sont à leur première session ont débuté leur formation en janvier 1995. Enfin, les sujets qui en sont à leur troisième, quatrième, cinquième ou sixième session ont suivi un cours d'anglais soit parce qu'il n'y avait pas d'autres possibilités de cours pour cette session ou parce qu'il leur manquait un cours pour obtenir leur diplôme.

À la troisième question, l'étudiant doit identifier le numéro de cours auquel il est inscrit au moment où il participe à l'enquête. Cinq niveaux de cours sont offerts aux étudiants dans le cadre de la réforme. Pour la grande majorité des étudiants, il s'agit d'un cours de «Formation générale commune» (FGC), le premier cours obligatoire d'anglais du nouveau régime collégial, tandis que pour quelques étudiants (notamment au Cégep de Drummondville et au Cégep de Trois-Rivières), il s'agit d'un

cours de «Formation générale propre» au domaine d'apprentissage, le deuxième cours obligatoire d'anglais langue seconde. Il s'agit de cinq niveaux de cours : Mise-à-niveau (604-001); Anglais langue seconde, ensemble transitoire (604-104); Langue anglaise et communication (604-101); Langue anglaise et culture (604-102) et; Langue anglaise et littérature (604-103).

Quant à la quatrième question de la partie descriptive, elle permet de préciser le sexe des sujets.

La cinquième question concerne la date de naissance du répondant. Ainsi, nous pourrons identifier les jeunes adultes, pour qui le cégep fait partie d'un cheminement d'études ininterrompu, et les autres adultes pour qui le cégep est un retour aux études.

La sixième question cherche à connaître l'intention d'études générales des sujets. Quatre catégories sont proposées :

- ✓ Je suis inscrit(e) à une technique (formation professionnelle de trois ans);
- ✓ Je suis inscrit(e) à un programme pré-universitaire (formation générale de deux ans);
- ✓ Je suis inscrit(e) à un programme menant à une attestation d'études collégiales (AEC, une formation entre douze et dix-huit mois);
- ✓ Je suis en «accueil et intégration» (un programme transitoire d'un an). Ce programme permet à un étudiant qui n'a pas réussi certains cours au secondaire de débuter sa formation collégiale tout en reprenant les cours qui lui permettront d'obtenir son diplôme d'études secondaires. Ce programme vise aussi les étudiants qui

n'ont pas encore pris de décision face à l'orientation de leur études mais ne veulent pas interrompre leur études. Les étudiants de ce programme s'inscrivent au programme collégial de leur choix dans la deuxième année.

La septième question permet de connaître la proportion de répondants pour qui il s'agit d'un retour aux études, après au moins six mois d'arrêt.

Quant à la question huit, elle identifie les répondants qui ont travaillé à temps complet dans un emploi autre qu'un emploi d'été pendant le congé scolaire annuel. La deuxième partie de cette question permet de savoir quel salaire ceux-ci avaient avant leur retour aux études. Les choix proposés sont les suivants :

- ✓ 10,000 \$ et moins
- ✓ Entre 11 000 \$ et 15 000 \$
- ✓ Entre 16 000 \$ et 20 000 \$
- ✓ Entre 21 000 \$ et 25 000 \$
- ✓ Entre 26 000 \$ et 34 000 \$
- ✓ 35 000 \$ et plus.

Finalement, la dernière question de la partie «Profil de l'étudiant» veut connaître la perception que le sujet a quant à sa compétence à réussir le cours auquel il est actuellement inscrit. Les catégories suivantes sont proposées :

- ✓ Je pense que je vais échouer;
- ✓ Je pense que je serai en dessous de la moyenne sans échouer;
- ✓ Je pense que je serai dans la moyenne;
- ✓ Je pense que je serai au dessus de la moyenne;

- ✓ Je n'y ai jamais pensé.

3.2.3 Deuxième section de questionnaire de la recherche : «Motivation face aux études en anglais langue seconde»

La deuxième partie du questionnaire est une adaptation de l'ÉMÉ (l'Échelle de motivation en Éducation), composée de 28 énoncés subdivisés de façon à mesurer sept sous-échelles de la motivation : trois formes de motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement, à la stimulation), trois formes de motivation extrinsèque (par régulation identifiée, par régulation introjectée, par régulation externe), ainsi que l'amotivation. «La définition conceptuelle de la motivation étant le fait d'effectuer une activité *pour* diverses raisons» (Vallerand et al., 1989, p. 331), une question globale est posée au début du questionnaire et les répondants évaluent dans quelle mesure chacun des énoncés correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles il assiste à son cours. Les sujets répondent aux énoncés sur une échelle Likert de sept points allant de 1 («Ne correspond pas du tout») à 7 («Correspond très fortement»).

3.2.4 Validation de la compréhension du questionnaire

Le questionnaire a été soumis à cinq étudiants de première année collégiale (trois hommes et deux femmes) afin de valider la compréhension des énoncés. À la suite des remarques formulées, des corrections minimes ont été apportées au questionnaire. Nous avons utilisé les énoncés suivant :

1. Parce que sans connaissances suffisantes de l'anglais, je serai limité à des emplois moins payants.
2. Parce que je ressens du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.

3. Parce que je crois que des études d'anglais langue seconde au collégial m'aideront à atteindre les buts que je me suis fixés au niveau de la carrière que j'ai choisie.
4. Pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train de communiquer mes idées en anglais.
5. Honnêtement, je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps dans mes cours d'anglais.
6. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études d'anglais.
7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable d'améliorer mon anglais.
8. Pour pouvoir décrocher un emploi plus prestigieux plus tard.
9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses dans une seconde culture.
10. Parce qu'éventuellement cela va me permettre d'établir des liens d'amitiés avec des anglophones.
11. Pour le plaisir que je ressens à avoir accès à la littérature anglaise.
12. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour apprendre l'anglais, mais maintenant je me demande pourquoi je continue mon cours.
13. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser en anglais, ce qui est une de mes réalisations personnelles.
14. Parce que le fait de réussir mon cours d'anglais me permet de me sentir important-e à mes propres yeux.
15. Parce que je veux pouvoir améliorer ma situation et pouvoir faire «la belle vie» plus tard.
16. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur cette matière qui m'attire.
17. Parce que cela peut m'aider dans ma carrière.
18. Pour le plaisir que je ressens à me sentir complètement absorbé-e par mes travaux et lectures en anglais.
19. Je ne parviens pas à voir pourquoi je suis un cours d'anglais et franchement je m'en fous pas mal.
20. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles.
21. Pour me prouver que je suis une personne intelligente.

22. Pour avoir un meilleur salaire plus tard.
23. Parce que mon cours d'anglais me permet de continuer à apprendre une foule de choses qui m'intéressent.
24. Parce que je crois qu'améliorer mon anglais va augmenter ma compétence comme travailleur-se.
25. Parce que j'aime «tripper» en écoutant ou en lisant sur différents sujets intéressants en anglais.
26. Je ne sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais dans ce cours d'anglais.
27. Parce que l'anglais est une des matières qui me permettent de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études.
28. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir mon cours d'anglais.
29. Seulement parce que le cours est obligatoire; s'il ne l'était pas, je n'aurais pas suivi de cours d'anglais.

3.3 Collecte de données

La collecte des données a comporté de nombreuses étapes. En premier lieu, tous les cours d'anglais langue seconde du nouveau régime collégial offerts entre janvier 1995 et mai 1995 dans les collèges privés et publics de la région Mauricie-Bois-Francs ont été identifiés. Pour ce faire, nous avons communiqué par téléphone avec une personne dans chacun des collèges qui nous ont fourni la compilation du nombre officiel d'inscriptions pour chaque niveau de cours : la population visée. À cette personne, nous avons expliqué les buts de la recherche. Nous lui avons aussi expliqué les tâches que nous lui demandions d'accomplir et la procédure à suivre pour la passation des questionnaires.

Par la suite, nous avons distribué en mains propres les enveloppes contenant le nombre de questionnaires requis à ces personnes, qui ont servi d'agent de liaison auprès des responsables de chaque groupe-cours. Les enseignants, à leur tour, ont assuré la liaison auprès des

répondants. Les questionnaires ont été complété après la semaine de relâche, soit entre le 12 avril 1995 et le 12 mai 1995. L'enveloppe distribuée à l'agent de liaison de chaque collège contenait les éléments suivant :

- Une lettre d'information et de directives à la personne en charge de répartir les questionnaires à chacun des responsables de groupe-cours (voir Annexe 1);
- Le nombre de questionnaires requis;
- Des feuilles d'instructions pour la passation du questionnaire à distribuer aux responsables de cours (voir Annexe 2);
- Une feuille d'information à remplir par l'agent de liaison de chaque collège concernant le nombre d'étudiants inscrits à chaque niveau de cours selon les listes fournies après la date officielle d'abandon (voir Annexe 3);
- Une enveloppe vide pour y déposer les copies vierges.

Enfin, nous avons recueilli tous les questionnaires qui ont été remis aux responsables. Une lettre de remerciement leur a été envoyée par la suite (voir Annexe 4).

3.4 *Traitemet et analyse des données*

L'analyse, en plusieurs sections, des résultats obtenus sera d'abord présentée sous forme de tableaux avec l'aide du logiciel S.A.S. (Statistical Analysis System) :

- Les résultats de la première section dégageront les variables descriptives des répondants et, par des tableaux croisés, feront ressortir des caractéristiques jumelées afin de tracer un portrait-type des sujets;

- Les tableaux de la deuxième section présenteront tout d'abord les moyennes de chacune des sept sous-échelles retenues dans le cadre conceptuel et mettront en relief les sept sous-échelles par rapport à certaines variables descriptives;
- La troisième section présentera les moyennes des sous-échelles autodéterminées et non-autodéterminées et établira des corrélations entre, d'une part, les sous-échelles autodéterminées et certaines variables descriptives et, d'autre part, les sous-échelles non-autodéterminées et ces mêmes variables descriptives;
- En dernier lieu, des analyses de différences de moyenne seront faites entre les hommes et les femmes quant à leur motivation aux cours d'anglais.

Par la suite, l'analyse de ces tableaux fera ressortir l'importance de certaines catégories de motivation chez les apprenants adultes.

CHAPITRE IV

Présentation et analyse des résultats

CHAPITRE IV

Présentation et analyse des résultats

Au chapitre précédent, nous avons présenté les procédures utilisées pour la cueillette des données de cette étude de type descriptif. En premier lieu, l'Échelle de motivation en Éducation a été modifiée pour répondre aux besoins de notre recherche. Par la suite, avec l'aide d'un agent de liaison dans chaque collège, le questionnaire, comprenant deux parties, a été rempli par 1 858 répondants (74,9%) d'une population potentielle de 2 479 étudiants.

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats de la recherche et en dégagerons une première analyse. La section initiale dégage le profil des répondants et la seconde présente les résultats de chacune des sous-échelles de la motivation et fait ressortir certaines relations significatives en regard de variables descriptives. Une dernière section présente les résultats des sous-échelles autodéterminées et non-autodéterminées et examine les relations avec certaines variables descriptives.

4.1 Présentation des résultats concernant les variables descriptives

La première partie du questionnaire de recherche contient neuf variables : le type de collège d'inscription, la session en cours, le niveau de cours suivi, le sexe, l'âge, le type de formation, le fait d'un retour aux études, d'un travail à temps complet dans le passé (ainsi que le salaire) et l'auto-perception de compétence dans le cours suivi actuellement. Les tableaux qui suivent ont pour objet de dégager les caractéristiques des répondants de cette étude afin de tracer un portrait-type de la clientèle étudiante de niveau collégial suivant les cours d'anglais obligatoires dans la région Mauricie-Bois-Francs.

4.1.1 Sexe des répondants et type de collège fréquenté

Tableau 3

Sexe des répondants et type de collège fréquenté

COLLÈGE		FEMMES		HOMMES	
Secteur	Nom	n	%	n	%
PRIVÉ n=323	C.M.	34	3,0	2	0,3
	C.L.	103	9,0	39	5,5
	É.C.C.	31	2,7	2	0,3
	C.A.É.	95	8,3	17	2,4
	TOTAL	263	81,4	60	18,6
PUBLIC n=1535	T.R.	426	37,1	313	44,1
	SHAWI.	188	16,4	150	21,1
	VICTO.	126	11,0	81	11,4
	DRUMMOND.	145	12,6	106	14,9
	TOTAL	885	57,7	650	42,3
TOTAL		1148	61,8	710	38,2

Le Tableau 3 montre d'abord que 1 858 personnes (1 148 femmes et 710 hommes) ont répondu au questionnaire. Il montre aussi que la majorité des répondants proviennent du secteur public (1 535 sujets ou 57,7% des répondants) par rapport à 323 sujets au secteur privé). On observe une proportion de femmes particulièrement grande au secteur privé (81,4%). Ceci s'explique par le fait que dans trois des quatre collèges rejoints, les étudiants s'inscrivent presque exclusivement en Technique de gestion de bureau, programme qui attire surtout une clientèle féminine.

4.1.2 Session d'études des répondants et type de collège fréquenté

Un énoncé demandait aux répondants la session d'études en cours au moment où ils ont répondu au questionnaire. Au Québec, les étudiants peuvent s'inscrire à un programme d'études dans un collège public ou dans un collège privé. Le système d'éducation collégial prévoit, pour les étudiants réguliers, deux sessions par année, la première débutant au mois d'août et se terminant en décembre et la suivante débutant en janvier et se terminant en mai. Au secteur public, les étudiants ont la possibilité de suivre un ou deux cours pendant la session d'été afin d'avoir une session moins chargée pendant l'année ou pour reprendre un cours échoué pendant les sessions régulières. Cependant, au secteur privé, certains étudiants peuvent avoir une session complète pendant l'été, en particulier les étudiants inscrits à un programme menant à une Attestation d'études collégiales. Le tableau suivant montre la répartition des sujets selon la session d'études en cours lorsqu'ils ont répondu au questionnaire.

Tableau 4
Session d'études des répondants et type de collège fréquenté

COLLÈGES	SESSION D'ÉTUDES											
	1 ^{er}		2 ^e		3 ^e		4 ^e		5 ^e		6 ^e	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
PRIVÉS	55	15,7	246	17,0	0	0	16	53,3	1	100	1	100
PUBLICS	296	84,3	1201	83,0	10	100	14	46,7	0	0	0	0
TOTAL	351	18,9	1447	77,9	10	0,50	30	1,6	1	0,05	1	0,05

N=1840

La cueillette de données a été faite dans le cadre des cours d'anglais obligatoires dispensés aux étudiants de première année collégiale. Ces cours ont été implantés à la session d'automne 1994, date de l'entrée en vigueur de la réforme du niveau collégial. Une partie des étudiants de première année collégiale ont eu leur premier cours d'anglais obligatoire à la session d'automne 1994 et l'autre partie à la session d'hiver 1995. Ce sont ces étudiants de deuxième session, comme nous avons pu le constater au Tableau 4, qui ont constitué la majorité des répondants pour cette étude (77,9%). Des autres répondants, certains ont entrepris leur première année collégiale à la session d'hiver (18,9%). Un nombre restreint d'étudiants sont en troisième ou quatrième année. Ceux-ci ont commencé leur formation collégiale sous l'ancien régime et ont pris un cours d'anglais soit pour compléter leur formation collégiale (ceux des 4^e et 6^e sessions) ou comme cours complémentaire (ceux des 3^e et 5^e sessions). Ces derniers n'étant au total que onze personnes, nous pouvons estimer que l'ensemble des sujets suivaient un cours obligatoire.

4.1.3 Niveau de cours des répondants par type de collège fréquenté

Les cours d'anglais obligatoires offerts dans le cadre du nouveau régime collégial sont présentés au Tableau 5 sur un continuum de difficulté croissant. Les premiers chiffres du numéro de cours (le 604) indiquent qu'il s'agit d'un cours d'anglais langue seconde et les trois derniers chiffres déterminent le niveau de difficulté du cours.

Il est important d'apporter les précisions suivantes sur les cours d'anglais langue seconde afin d'aider à mieux comprendre le niveau de compétence atteint des sujets de cette étude :

Mise-à-niveau (604-001)

Le cours Mise-à-niveau est un cours aux étudiants débutants (beginners). On parle ici de «faux» débutants étant donné que ces étudiants ont appris l'anglais pendant trois ans au primaire et cinq ans au secondaire. Le cours Mise-à-niveau est offert aux étudiants qui sont considérés comme ayant trop de difficultés en anglais pour être inscrits au programme régulier du collégial. Ces étudiants comprennent peu l'anglais parlé ou écrit, même rudimentaire, et ont un vocabulaire très restreint, de sorte qu'ils ne réussissent que péniblement à former des phrases simples ayant souvent une structure confuse. Leur message reste souvent incompréhensible, même dans des contextes familiers.

Deux aspects de ce cours sont particuliers. D'abord, l'étudiant qui suit ce cours n'obtient pas de crédits à la fin de la session. Lorsqu'il réussit le cours, il doit ensuite s'inscrire au cours du niveau suivant pour obtenir des crédits. Tandis que tous les étudiants n'ont que deux cours d'anglais obligatoires à suivre pendant leur formation collégiale, ces étudiants doivent en suivre trois. L'autre particularité de ce cours est que le gouvernement du Québec a l'intention de ne plus l'offrir dès septembre 1997. En fait, il est offert pour donner une chance aux apprenants qui n'ont pas réussi à assimiler les notions de base de la langue, malgré les sept années d'apprentissage de l'anglais au niveaux primaire et secondaire.

Anglais langue seconde, ensemble transitoire (604-104)

Ce cours est offert aux étudiants de niveau intermédiaire-inférieur et deviendra le cours Mise-à-niveau en septembre 1997. Les étudiants y comprennent l'anglais parlé (ou écrit) lorsque les phrases sont simples et que le débit est lent. Ils ont un vocabulaire plus passif qu'actif, mais

réussissent à former des phrases simples et arrivent assez souvent à se faire comprendre dans des contextes familiers.

Lors de la cueillette des données, certains étudiants étaient inscrits à un cours de l'ancien régime de même niveau : le cours **604-301**. C'est le cas, par exemple, des étudiants de l'École commerciale du Cap qui avaient fait le cours obligatoire à la session d'automne mais pour qui le cours **604-301** est offert comme cours complémentaire. Vu le nombre limité d'étudiants dans une école privée, les étudiants n'avaient pas d'autre choix de cours à suivre.

Langue anglaise et communication (604-101)

Ce cours est dispensé aux étudiants de niveau intermédiaire-supérieur. Ceux-ci comprennent la langue parlée ou écrite dans des contextes familiers et réussissent à l'exprimer de façon claire autant verbalement que par écrit. Leurs structures de phrase sont acceptables malgré le fait que ces étudiants aient encore un certain cheminement à faire grammaticalement.

Langue anglaise et culture (604-102)

Les étudiants de ce niveau sont assez avancés. Malgré quelques difficultés grammaticales, surtout en ce qui a trait aux temps de verbes, aux prépositions et au vocabulaire plus spécialisé, ils n'ont aucun problème à comprendre la langue authentique et peuvent tenir une conversation ou s'exprimer par écrit autant dans des domaines socio-culturels que familiers.

Langue anglaise et littérature (604-103)

Ce cours est offert aux étudiants très avancés en langue seconde. Certains sont tout à fait bilingues, ayant eu une formation primaire et/ou

secondaire en anglais ou étant issus d'une famille anglophone; d'autres ont acquis une maîtrise de la langue pendant leur formation primaire et secondaire, grâce à un séjour plus ou moins prolongé dans un milieu anglophone ou en participant à des sessions d'immersion en anglais. Étant donné le niveau avancé de ces étudiants, les activités d'apprentissage du cours s'apparentent à un cours d'analyse littéraire.

Tableau 5

Niveau de cours des répondants par type de collège fréquenté

COLLÈGES	NIVEAUX DE COURS										TOTAL	
	001		104		101		102		103			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
PUBLICS	74	73,3	811	88,0	385	70,4	176	92,1	78	89,7	1535	82,0
PRIVÉS	26	26,7	110	11,9	162	29,6	15	7,9	9	10,3	323	17,1
TOTAL	101	5,4	921	49,6	547	29,4	191	10,3	87	4,7	1852	100

Tel qu'indiqué dans le Tableau 5, la moitié des sujets étaient inscrits à un cours de niveau intermédiaire-inférieur (604-104), près du tiers au niveau intermédiaire-supérieur (604-101) et 10,3% au niveau 604-102. Très peu de répondants se situent au niveau le plus faible (le cours 001) et au niveau le plus fort (le cours 103), les deux niveaux regroupés ne constituant que 10% des sujets.

4.1.4 Âge des répondants par type de collège fréquenté

Au collégial, l'âge moyen des étudiants se situe entre 17 ans et 19 ans. On retrouve toutefois des étudiants plus âgés dans les cas de retour aux études.

Tableau 6
Âge des répondants par type de collège fréquenté

19 ANS ET MOINS (n=1497)		20 ANS ET PLUS (n=361)		
	PRIVÉ	PUBLIC	PRIVÉ	
%	13,5	86,5	33,5	66,5
\bar{x}	18,5	18,1	35,7	35,3
TOTAL	%	\bar{x}	%	\bar{x}
	80,6	18,3	19,4	35,62

Comme le montre le Tableau 6, la grande majorité des étudiants approchés pour notre étude sont âgés de 19 ans et moins, l'âge le plus représentatif de ceux-ci étant de 18,3 ans. Les répondants de 20 ans et plus ont une moyenne d'âge de 35,5 ans et ne constituent que 19,4% des sujets. Si la plupart des étudiants ont environ 18 ans, c'est que le questionnaire a été administré auprès de la clientèle étudiante suivant des cours uniquement de jour et inscrite à plein temps à l'un ou l'autre des programmes offerts au niveau collégial.

4.1.5 Type de formation au secteur public et au secteur privé

Au moment de leur inscription dans un des collèges de la région Mauricie-Bois-Francs, les étudiants ont à choisir parmi quatre types de formation : une formation professionnelle ou une formation générale pour l'obtention d'un DEC (Diplôme d'études collégiales émis par le Ministère de l'Éducation), une formation pour l'obtention d'une Attestation d'études collégiales et une formation transitoire entre le secondaire et le collégial. La formation professionnelle (technique) comporte six sessions

(normalement complétée en trois ans) et menant sur le marché du travail ou aux études universitaires. La formation générale comporte quatre sessions (habituellement terminée en deux ans) et prépare l'apprenant à poursuivre ses études au niveau universitaire. En ce qui concerne l'Attestation d'études collégiale, celle-ci peut comprendre entre 26 semaines et trois sessions d'études. Depuis l'entrée en vigueur de la Réforme, en août 1994, ce sont les institutions, et non le Ministère de l'Éducation, qui émettent ces attestations, menant soit vers le marché du travail ou vers des études collégiales ou universitaires. Enfin, l'étudiant qui doit compléter certains cours de niveau secondaire avant de pouvoir s'inscrire à un des programmes pour l'obtention d'un DEC, ou qui est indécis quant à son orientation de carrière, peut prendre une ou deux sessions d'Accueil et intégration. Le tableau suivant indique le type de formation auquel les répondants sont inscrits au secteur public et au secteur privé.

Tableau 7
Type de formation au secteur public et au secteur privé

TYPE DE FORMATION	PRIVÉS		PUBLICS		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Technique	202	62,5	351	22,9	553	29,8
Pré-univer.	97	30,0	1100	71,7	1197	64,4
Attestation	21	6,5	15	1,0	36	1,9
Accueil et intégration	0	0,0	58	3,8	58	3,1

n=1844

Le Tableau 7 indique que 62,5% des sujets provenant du secteur privé étaient inscrits à une technique. Le fait que trois des quatre collèges privés offrent presque uniquement la Technique de gestion de bureau peut expliquer ce taux élevé. Au secteur public par contre, le tableau révèle un taux particulièrement élevé de répondants inscrits à un programme pré-universitaire (71,7%). Il ne faut toutefois pas en déduire que plus d'étudiants s'inscrivent à ce type de programme puisqu'une partie des étudiants de première année collégiale avaient déjà suivi leur cours d'anglais lors de la cueillette de données (à la session d'automne). Ainsi, au Cégep de Trois-Rivières, d'où provient le plus grand nombre de répondants, le premier cours d'anglais obligatoire est dispensé aux étudiants inscrits à une Technique pendant la session d'automne. Les étudiants inscrits à un programme pré-universitaire le suivent à la session d'hiver. Cette situation pourrait expliquer le fait qu'on retrouve un plus grand nombre de répondants à ce type de formation. Pour leur part, les sujets inscrits à une Attestation d'études collégiales ou à Accueil et intégration sont peu nombreux.

4.1.6 Répondants pour qui il s'agit d'un retour aux études, selon le sexe et le type de collège

Les apprenants qui retournent aux études sont considérés tels s'ils ont cessé leurs études pendant une période d'au moins six mois. On y retrouve d'anciens décrocheurs (drop-outs), qui avaient quitté leur études sans compléter le cycle commencé, des personnes qui avaient abandonné provisoirement leurs études (stop-outs) «afin de s'accorder un temps de repos, de réflexion ainsi que de recul» (Legendre, p. 1) ou pour fonder une famille et, des personnes sans emploi ou étant sur le marché du travail et qui désirent parfaire leurs connaissances ou soit donner une nouvelle direction à leur carrière. Le tableau suivant montre les nombres

et pourcentages d'hommes et de femmes des secteurs public et privé pour qui il s'agit d'un retour aux études.

Tableau 8

**Répondants pour qui il s'agit d'un retour aux études
selon le sexe et le type de collège**

COLLÈGES	RETOUR AUX ÉTUDES							
	OUI				NON			
	n		%		n		%	
Total	224		12,1		1634		87,9	
	F	H	F	H	F	H	F	H
Privés	70	9	50,0	10,7	193	51	19,2	8,2
Publics	70	75	50,0	89,3	815	575	80,9	91,9
Total	140	84	62,5	37,5	1008	626	61,7	38,3

n=1858

Le Tableau 8 permet de constater que 12,1% des répondants affirment effectuer un retour aux études. Parmi ces derniers, il y a le même nombre de femmes qui retournent aux études au secteur privé qu'au secteur public (70 dans chaque secteur). En revanche, les hommes qui retournent aux études optent plutôt pour le secteur public (75 contre 9 au secteur privé). Il convient toutefois de préciser qu'il y a beaucoup moins d'hommes que de femmes, parmi les répondants, qui effectuent actuellement un retour aux études à plein temps, soit 37,5% des hommes et 62,5% des femmes.

4.1.7 Revenu des répondants ayant travaillé à temps complet dans un emploi autre qu'un travail d'été pendant le congé scolaire annuel

Tableau 9

Revenu des répondants ayant travaillé à temps complet dans un emploi autre qu'un travail d'été pendant le congé scolaire annuel

REVENU	n	%
10 000 \$ ou moins	141	60,78
11 000 \$ - 15 000 \$	44	18,97
16 000 \$ - 20 000 \$	14	6,03
21 000 \$ - 25 000 \$	11	4,74
26 000 \$ - 34 000 \$	8	3,45
35 000 \$ et plus	5	2,16

n=223

Ici, il est intéressant de constater que, parmi les sujets étant à temps plein sur le marché du travail (12,5%), plus de la moitié avaient un salaire inférieur à 11,000\$ et que seulement un cinquième d'entre eux gagnaient entre 11,000\$ et 15,000\$. Seulement 10,4% ($n = 24$) gagnaient au dessus de 21,000\$.

4.1.8 Perception de compétence selon le niveau de cours et le sexe

Rappelons ici qu'au niveau collégial, dans le système d'éducation québécois, l'obtention d'une note inférieure à 60% signifie l'échec. La délimitation des autres catégories dépend parfois du groupe. Cependant, les étudiants se situant en dessous de la moyenne obtiennent habituellement une note entre 60% et 69%, ceux ayant une réussite moyenne, une note entre 70% et 79% et ceux qui ont une réussite supérieure obtiennent la plupart du temps des résultats de 80% et plus.

Certains recherches (Bissonnette 1989, Vallerand 1989) établissent une relation étroite entre le sentiment de compétence et la motivation. Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous examinerons le rapport entre ces deux variables. Mais d'abord, le tableau suivant nous permet d'identifier le nombre et le pourcentage de répondants pour chaque catégorie de sentiment de réussite et ce, pour tous les cours.

Tableau 10
Perception de compétence selon le niveau de cours et le sexe *

	001				104				101				102				103				TOTAL			
	H		F		H		F		H		F		H		F		H		F		H		F	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Vais échouer n=76 (4,1%)	1	3,0	3	4,4	15	4,4	24	4,2	11	4,9	14	4,2	1	1,2	4	3,5	1	2,7	1	2,0	30	4,2	46	4,0
En-dessous \bar{x} n=362 (19,5%)	9	27,3	13	19,1	77	22,6	127	22,1	39	17,5	48	14,5	16	20,3	18	16,1	2	5,4	10	20,4	144	20,3	218	19,0
\bar{x} n=898 (48,3%)	17	51,5	37	54,4	152	44,7	281	48,9	87	43,5	172	51,8	42	53,2	64	57,1	17	45,9	26	53,1	315	44,4	583	50,8
Au-dessus \bar{x} n=512 (27,6%)	6	18,2	15	22,1	96	28,2	143	24,9	76	34,1	97	29,2	20	25,3	26	23,2	17	45,9	12	24,5	217	30,6	295	25,7
Y ai jamais pensé n=1 (,1%)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,1

* 12 femmes et 8 hommes n'ont pas répondu à cette question.

Selon les résultats indiqués au Tableau 10, près de la moitié de l'ensemble des répondants prévoient obtenir une note «dans la moyenne» (815 hommes et 583 femmes) pour le cours auquel ils sont inscrits, plus d'un quart pensent qu'ils seront «au dessus de la moyenne» (217 hommes et 295 femmes), un cinquième anticipent avoir un résultat «en dessous de la moyenne» (144 hommes et 218 femmes) tandis que 4,1% seulement croient qu'ils vont échouer (30 hommes et 46 femmes). Le fait que le questionnaire ait été administré après la semaine de relâche et après la date officielle d'abandon peut expliquer le peu d'étudiants croyant échouer le cours. En effet, à la deuxième partie de la session, certains étudiants éprouvant de graves difficultés dans le cours ont déjà abandonné.

Lorsqu'on regarde plus précisément la perception de compétence des femmes et des hommes à chaque niveau de cours, on constate qu'à chacun des niveaux il y a peu de différence (moins de 5%) dans le sentiment de compétence entre les femmes et les hommes.

Les différences les plus marquées se retrouvent chez ceux qui suivent le cours avancé 103. 20,4% des femmes prévoient avoir une note finale «en dessous de la moyenne» tandis que seulement 5,4% des hommes anticipent cette catégorie de note. Ces derniers prévoient plutôt se situer «dans la moyenne» ou «au dessus de la moyenne» (45,9% dans chaque catégorie). La moitié des femmes de ce niveau de cours croient qu'elles obtiendront une note «dans la moyenne» et un cinquième d'entre elles se perçoivent «au-dessus de la moyenne».

En outre, le tableau montre qu'au niveau du cours 001, 8% plus d'hommes que de femmes entrentent une note «en-dessous de la

moyenne» tandis qu'au niveau 101, la situation est inversée : ici, 8% des femmes estiment qu'elles obtiendront une note «dans la moyenne».

L'étude permet également d'examiner la perception des répondants en regard de leur obligation à suivre leur cours d'anglais (voir énoncé 29). Ainsi, le Tableau 11 présente les résultats à cet énoncé chez les hommes et les femmes, tandis que le Tableau 12 en présente les résultats selon les cours auxquels les répondants sont inscrits.

Puisque, depuis le renouveau collégial, l'anglais fait partie de la formation générale et est donc une matière obligatoire pour l'obtention du diplôme, il importe, dans un premier temps, de savoir où se situent les répondants par rapport au fait que le cours soit obligatoire. Le Tableau 11 nous permet de voir jusqu'à quel point les hommes et les femmes, selon qu'ils effectuent ou non un retour aux études, suivent leur cours d'anglais essentiellement parce qu'il est obligatoire. Le Tableau 12 montre, en nombre et en pourcentage, dans quel cours se situent ces étudiants.

4.1.9 Relation entre le sexe, le retour aux études et le fait que le cours soit obligatoire

Tableau 11

**Relation entre le sexe, le retour aux études
et le fait que le cours soit obligatoire**

RETOUR AUX ÉTUDES	FEMMES				HOMMES			
	OUI		NON		OUI		NON	
ÉNONCÉ 29	n	%	n	%	n	%	n	%
1 Ne corresp. pas	88	62,9	404	40,1	36	42,9	179	28,6
2 Corresp. très peu	19	13,6	137	13,6	8	9,5	92	14,7
3 Corresp. un peu	5	3,6	92	9,1	10	11,9	65	10,5
4 Corresp. moyen	7	5,0	103	10,2	8	9,5	95	15,3
5 Corresp. assez	4	2,9	73	7,2	5	6,0	54	8,6
6 Corresp. fortement	5	3,6	64	6,4	2	2,4	43	6,9
7 Corresp. très fortement	12	8,6	127	12,6	15	17,9	91	14,5
TOTAL	140	7,6	1000	54,3	84	4,5	619	33,6

n=1843

Le dernier énoncé du questionnaire stipule que les répondants assistent à leur cours d'anglais «seulement parce qu'il est obligatoire» et que, «s'il ne l'était pas», ceux-ci «ne l'auraient pas suivi». Le Tableau 11 montre non seulement les différences entre les hommes et les femmes à cet énoncé, mais situe ces répondants selon qu'il s'agit ou non d'un retour aux études. Parmi les répondants masculins qui effectuent un retour aux études, cet énoncé «ne correspond pas du tout» à 42,9% d'entre eux, tandis que 28,6% des hommes qui n'ont jamais interrompu leur études ont donné cette cote. En fait, 40,5% de ces derniers (contre 30,9% des hommes retournant aux études) considèrent que l'obligation de suivre le cours correspond «très peu», «un peu», ou «moyennement» aux raisons pour lesquelles ils assistent au cours. Par contre, seulement 14,5% d'entre eux considèrent que l'énoncé correspond «très fortement» à leur situation, tandis que 17,9% des hommes effectuant un retour aux études ont donné cette réponse.

Chez les femmes, les différences de cotes données à l'énoncé 29 sont plus marquantes selon qu'elles effectuent un retour aux études ou non. Avant d'examiner ces différences, il importe ici de se rappeler que 50% des femmes qui sont retournées aux études proviennent du secteur privé. Il est raisonnable de penser qu'étant donné que ces femmes doivent défrayer le coût de leur formation, elles manifestent plus de motivation à assister à leur cours d'anglais. Dans ce cas, il n'est pas étonnant de constater que pour 62,9% d'entre elles, l'obligation de suivre le cours «ne correspond pas du tout» à l'une des raisons pour lesquelles elles assistent au cours (contre 40,1% de celles pour qui ce n'est pas un retour aux études) et que cette obligation «correspond très fortement» à seulement 8,6% d'entre elles (contre 12,6% de celles pour qui ce n'est pas un retour aux études).

Toutefois, aucune relation statistiquement significative n'a été trouvée entre les femmes et les hommes quant au retour aux études et la mesure donnée à l'énoncé 29.

Il est aussi intéressant de déceler à quel niveau de cours se situent les répondants selon leur sentiment face à l'obligation de suivre le cours.

Tableau 12

Relation entre le fait d'assister au cours seulement parce qu'il est obligatoire et le niveau de cours suivi

COURS	001		104		101		102		103	
	ÉNONCÉ 29	n	%	n	%	n	%	n	%	n
1 (38,4%)	47	46,5	293	31,8	243	44,4	84	44,0	37	42,5
2 (14,0%)	13	12,9	128	13,9	76	13,9	27	14,1	12	13,8
3 (9,3%)	7	6,9	86	9,3	55	10,1	16	8,4	7	8,1
4 (11,6%)	9	8,9	116	12,6	57	10,4	22	11,5	9	10,3
5 (7,45%)	7	6,9	79	8,6	36	6,6	11	5,8	3	3,5
6 (6,2%)	8	7,9	64	7,0	25	4,6	12	6,3	5	5,8
7 (13,0%)	10	9,9	146	15,9	53	9,7	17	8,9	14	16,1

On se rappellera que les niveaux de cours sont classifiés selon les difficultés d'apprentissage de l'anglais. Le tableau présente, par ordre de difficulté croissante, ces différents cours.

D'une manière générale, l'obligation de suivre le cours n'est pas la raison principale pour laquelle les répondants assistent à leur cours d'anglais. Le Tableau 12 révèle que pour 61,7% des répondants, l'obligation de suivre le cours «ne correspond pas du tout» ou correspond

«très peu» ou «un peu» à l'une des raisons pour lesquelles ils assistent à leur cours.

D'un autre côté, il serriblerait que le fait que le cours soit obligatoire puisse être ressenti comme un événement contrôlant extérieur à l'individu et qui enclenche un processus psychologique que Deci et Ryan (1985) qualifient d'«orientation de contrôle». C'est le cas de 15,9% des répondants suivant le cours intermédiaire 104 et de 16,1% de ceux suivant le cours avancé 103. Pour eux, le fait que le cours soit obligatoire risque d'influencer leur comportement et de miner leur sentiment d'autodétermination.

Relativement au cours 104, de niveau intermédiaire, cette cote peut s'expliquer par le fait que le cours suivi est beaucoup plus exigeant que ce dont ils eu l'habitude au niveau secondaire. Quant au cours de niveau 103, le manque d'intérêt à participer au cours pourrait être dû au fait que certains étudiants proviennent de milieux anglophones. Une enseignante du Collège Laflèche, par exemple, rapporte que, pour un certain nombre de ses étudiants de niveau 103, le contenu d'un cours de littérature anglaise dans une institution francophone correspond à du déjà-vu.

Enfin, l'analyse statistique montre qu'il existe une différence statistiquement significative entre le niveau de cours et le fait que le répondant assiste au cours seulement parce qu'il est obligatoire ($\chi^2 = .003$, $df = 35$).

4.1.10 Portrait-type du répondant

Les résultats concernant les variables descriptives nous ont permis de relever les principales caractéristiques des sujets de cette étude. À la lumière des résultats obtenus, un portrait-type des répondants a pu être tracé.

Les sujets représentatifs de ce groupe d'étudiants de niveau collégial sont inscrits dans une institution publique (82,6%) à un programme pré-universitaire (64,4%) et en sont à leur deuxième session (77,9%). La grande majorité d'entre eux (80,6%), dont presque les deux tiers sont de sexe féminin (61,8%), ont entre 17 et 19 ans ($n = 1\,497$, $m = 18,3$ ans) et n'ont jamais interrompu leurs études (87,9%).

Le cours d'anglais langue seconde que la plupart suivent actuellement est un cours de niveau intermédiaire (49,6% au niveau 104 et 29,4% au niveau 101). La moitié de tous les répondants (48,3%) prévoient obtenir une note finale «dans la moyenne» pour le cours auquel ils sont inscrits. En règle générale, ceux-ci n'assistent pas à leur cours uniquement parce qu'il est obligatoire : 61,7% des sujets, peu importe le sexe ou le niveau de cours suivi, ont répondu que l'énoncé «ne correspond pas du tout» ou correspond «très peu» ou «un peu» à l'une des raisons pour lesquelles ils assistent à leur cours.

4.2 Présentation des résultats concernant les sept sous-échelles de l'ÉMÉ

Les 28 énoncés de l'ÉMÉ mesurent la force de la motivation des répondants pour les sept sous-échelles de l'ÉMÉ. Chacune de ces sous-échelles comporte quatre énoncés : la MI à la connaissance (énoncés #2, 9, 16, 23), la MI à l'accomplissement (énoncés #6, 13, 20, 27), la MI à la stimulation (énoncés #4, 11, 18, 25), la ME par régulation identifiée (énoncés #3, 10, 17, 24), la ME par régulation introjectée (énoncés #7, 14, 21, 28), la ME par régulation externe (énoncés #1, 8, 15, 22) et l'amotivation (énoncés #5, 12, 19, 26).

Dans cette section, un premier tableau donne le patron des corrélations de Pearson entre les sous-échelles de l'ÉMÉ. Un second tableau présente la moyenne et l'écart-type des cotes données par tous les répondants pour chaque énoncé de l'ÉMÉ. Les tableaux qui suivent comparent les sous-échelles de l'ÉMÉ : d'abord, les moyennes des sous-échelles entre elles et ensuite les moyennes de celles-ci par rapport à certaines variables descriptives, notamment, le sexe, le secteur d'éducation, l'âge, le type de formation, le retour aux études, le sentiment de compétence dans le cours suivi actuellement et le fait que le cours soit obligatoire.

Les résultats sont présentés de manière à permettre de les relier aux orientations causales (Deci et Ryan, 1985) : l'orientation d'autonomie, liée aux sous-échelles autodéterminées (les trois MI et la ME par identification); l'orientation de contrôle, liée aux sous-échelles non-autodéterminées (les ME par régulation externe et introjectée) et l'orientation impersonnelle, liée à l'amotivation.

Basée sur ces orientations, la formulation théorique de Deci et Ryan (1985) postule l'existence d'un continuum d'autodétermination des sept

sous-échelles, allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque. Selon ces chercheurs, les trois formes de MI (à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation), de même que la ME par identification, représentent des processus autodéterminés du comportement. Lorsqu'un apprenant a une motivation autodéterminée, il démontre de la persistance et de l'initiative face à l'activité, même avec un minimum de soutien extérieur, car les événements reliés à l'activité favorisent en lui l'autonomie et le sentiment de compétence. Pour leur part, les ME par régulation introjectée et par régulation externe représentent des formes non-autodéterminées de motivation, où les comportements sont organisés en fonction d'une pression vers un but imposé par l'environnement ou contrôlé par la personne elle-même. Cette forme de motivation tend à diminuer la flexibilité cognitive et la créativité chez l'apprenant. Enfin, lorsque l'apprenant perçoit l'activité comme amotivante, les événements qui le relient à cette activité sont vécus avec un sentiment d'incompétence et d'impuissance à maîtriser l'activité.

Après consultation auprès de membres de l'équipe du Professeur Robert Vallerand au Laboratoire de Psychologie Sociale de l'Université du Québec à Montréal, nous avons décidé, en plus de comparer les sept sous-échelles, d'inclure l'indice d'autodétermination à chaque tableau afin de voir de façon globale où se situent nos répondants sur ce continuum d'autodétermination.

Pour les fins de cette étude, nous avons adopté le calcul de l'indice d'autodétermination élaboré par l'équipe du Professeur Vallerand et utilisé dans de nombreuses recherches, dont celles de Grolnick et Ryan (1987) et de Fortier, Vallerand et Guay (sous presse). La formule utilisée est la suivante : $[(2X[(MI \text{ connaissance} + MI \text{ accomplissement} + MI \text{ stimulation})/3 + ME \text{ identification}) - ((ME \text{ introjection} + ME \text{ externe})/2 + 2X(\text{amotivation}))]$.

4.2.1 Intercorrelations entre les sous-échelles de l'ÉMÉ

Tableau 13

Schéma des corrélations Pearson entre les sous-échelles de l'ÉMÉ⁵

SOUS-ÉCHELLES	1	2	3	4	5	6	7
1) AMOTIVATION							
2) ME EXTERNE	-0,31						
3) ME INTROJ.	-0,29	0,51					
4) ME IDENTIFIÉE.	-0,46	0,73	0,52				
5) MI CONNAIS.	-0,49	0,49	0,64	0,66			
6) MI ACCOMP.	-0,37	0,51	0,78	0,60	0,79		
7) MI STIMUL.	-0,36	0,48	0,63	0,61	0,85	0,78	

L'indice d'association est représenté par les corrélations de Pearson au Tableau 13. Celui-ci démontre que, tel que postulé par Deci et Ryan (1985), il existe un continuum d'autodétermination allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque. Tel que présenté par Vallerand et al. (1989), lors de la construction et la validation de l'ÉMÉ,

5

Voir la liste des abréviations et symboles pour les noms des sous-échelles de l'ÉMÉ.

Un soutien pour un tel continuum serait obtenu si les sous-échelles adjacentes sur le continuum démontraient les corrélations positives les plus élevées et si les sous-échelles les plus éloignées obtenaient les corrélations négatives les plus élevées. (p. 339)

Or, d'une part, les corrélations les plus positives sont en général celles entre les même formes de motivation. Par exemple, nos résultats démontrent, comme ceux de Vallerand (1989, 1993), que les trois types de MI sont plus positivement corrélés entre-elles ($r = 0,60, 0,61, 0,66$) qu'avec les autres types de motivation. Ces corrélations révèlent que les trois sous-échelles évaluent des construits semblables sans être identiques. D'autre part, les trois types de MI, ainsi que la ME par identification, qui est considérée comme un type autodéterminé de motivation, sont plus négativement corrélés (variant entre -0,36 et -0,49) avec l'amotivation que les deux autres types de ME (-0,29 et -0,31). En outre, les résultats indiquent que les corrélations entre les trois types de MI sont plus élevées, variant entre 0,78 et 0,85. Globalement, le Tableau 13 appuie donc la formulation théorique de Deci et Ryan (1985), voulant qu'il existe un continuum d'autodétermination partant de l'amotivation à la MI. À partir de cette constatation, nous pouvons raisonnablement penser que les changements apportés aux énoncés du questionnaire original n'ont pas modifié leur classement dans les sous-échelles.

4.2.2 Moyennes et écarts-type de chacun des 28 énoncés de l'ÉMÉ

Tableau 14

Moyennes et écarts-type de chacun des 28 énoncés de l'ÉMÉ

ÉNONCÉS DE L'ÉMÉ		RANG	\bar{x}	s
En général, cette année, pourquoi assistes-tu à tes cours d'anglais?				4
1.	Parce que sans connaissances suffisantes de l'anglais, je serai limité à des emplois moins payants.	(5 ^e)	4,6	1,87
2.	Parce que je ressens du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.	(8 ^e)	4,17	1,68
3.	Parce que je crois que des études d'anglais langue seconde au collégial m'aideront à atteindre les buts que je me suis fixés au niveau de la carrière que j'ai choisie.	(4 ^e)	4,64	1,89
4.	Pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train de communiquer mes idées en anglais.	(23 ^e)	3,0	1,74
5.	Honnêtement, je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps dans mes cours d'anglais.	(25 ^e)	2,31	1,68
6.	Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études d'anglais.	(19 ^e)	3,52	1,68
7.	Pour me prouver à moi-même que je suis capable d'améliorer mon anglais.	(6 ^e)	4,53	1,68
8.	Pour pouvoir décrocher un emploi plus prestigieux plus tard.	(3 ^e)	4,75	1,85
9.	Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses dans une seconde culture.	(12 ^e)	3,91	1,74
10.	Parce qu'éventuellement cela va me permettre d'établir des liens d'amitiés avec des anglophones.	(11 ^e)	3,93	1,90
11.	Pour le plaisir que je ressens à avoir accès à la littérature anglaise.	(22 ^e)	3,03	1,79
12.	J'ai déjà eu de bonnes raisons pour apprendre l'anglais, mais maintenant je me demande pourquoi je continue mon cours.	(28 ^e)	1,94	1,45

13.	Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser en anglais, ce qui est une de mes réalisations personnelles.	(17 ^e)	3,56	1,80
14.	Parce que le fait de réussir mon cours d'anglais me permet de me sentir important-e à mes propres yeux.	(14 ^e)	3,69	1,84
15.	Parce que je veux pouvoir améliorer ma situation et pouvoir faire «la belle vie» plus tard.	(13 ^e)	3,89	1,90
16.	Pour le plaisir d'en savoir plus long sur cette matière qui m'attire.	(15 ^e)	3,59	1,82
17.	Parce que cela peut m'aider dans ma carrière.	(1 ^e)	5,44	1,71
18.	Pour le plaisir que je ressens à me sentir complètement absorbé-e par mes travaux et lectures en anglais.	(24 ^e)	2,74	1,59
19.	Je ne parviens pas à voir pourquoi je suis un cours d'anglais et franchement je m'en fous pas mal.	(26 ^e)	1,96	1,51
20.	Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles.	(20 ^e)	3,35	1,72
21.	Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	(21 ^e)	3,14	1,83
22.	Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	(7 ^e)	4,31	1,94
23.	Parce que mon cours d'anglais me permet de continuer à apprendre une foule de choses qui m'intéressent.	(10 ^e)	3,99	1,79
24.	Parce que je crois qu'améliorer mon anglais va augmenter ma compétence comme travailleur-se.	(2 ^e)	5,13	1,81
25.	Parce que j'aime «tripper» en écoutant ou en lisant sur différents sujets intéressants en anglais.	(16 ^e)	3,59	1,90
26.	Je ne sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais dans ce cours d'anglais.	(27 ^e)	1,96	1,51
27.	Parce que l'anglais est une des matières qui me permettent de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études.	(18 ^e)	3,55	1,75
28.	Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir mon cours d'anglais.	(9 ^e)	4,03	1,84

La moyenne (variant de 4 à 28) et l'écart-type de chacun des énoncés sont présentés au Tableau 14. Lorsque l'on regarde les sept énoncés ayant obtenu les moyennes les plus fortes (par ordre d'importance, #17, 24, 8, 3, 1, 7, 22), l'on constate que trois de ces énoncés (#17, #24 et #3) sont classés parmi la ME par régulation identifiée, trois autres (# 8, #1 et #22) sont classés parmi la ME par régulation externe et un seule (#7) fait partie de la ME par régulation introjectée. Les sujets de cette étude considèrent donc les préoccupations concernant la carrière comme raisons prioritaires d'assister à leur cours d'anglais, avec, en première et deuxième position, «Parce que cela peut m'aider dans ma carrière» et «Parce que je crois qu'améliorer mon anglais va augmenter ma compétence comme travailleur-se».

4.2.3 Comparaison des moyennes/écart-type des sept sous-échelles de l'ÉMÉ

Tableau 15

Comparaison des moyennes/écart-type des sept sous-échelles de l'ÉMÉ

SOUS-ÉCHELLES	\bar{x}	s
AMOTIVATION	8,2	5,2
ME RÉGULATION EXTERNE	17,6	6,4
ME RÉGULATION INTROJECTÉE	15,4	5,8
ME RÉGULATION IDENTIFIÉE	19,1	5,8
MI À LA CONNAISSANCE	15,7	6,1
MI À L'ACCOMPLISSEMENT	14,0	5,8
MI À LA STIMULATION	13,2	5,5
INDICE D'AUTODÉTERMINATION	14,9	18,9

L'indice d'autodétermination ($m = 14,9$, $s = 18,9$) au Tableau 15 montre un niveau assez moyen d'autodétermination chez les répondants. Leurs motivations proviennent autant de sources internes que de sources externes. Jusqu'à un certain point, les étudiants de cette étude perçoivent les événements interpersonnels et intrapersonnels entourant leur cours d'anglais comme informationnels et contrôlants à la fois. Ils accordent de l'importance à l'activité pour elle-même, mais aussi pour ce qu'elle peut leur apporter : même si leurs préoccupations premières soient d'y trouver un tremplin pour atteindre des buts qu'ils se sont eux-mêmes fixés (ME identifiée) ou de s'assurer une carrière plus prometteuse (ME externe), ils semblent aussi éprouver un certain plaisir et de la satisfaction à approfondir leurs connaissances de la langue et de la culture (MI à la connaissance) et à se surpasser dans leurs réalisations (ME introjectée).

Le résultat des moyennes de chacune des sept sous-échelles de l'ÉMÉ est présenté de façon globale au Tableau 15. Puisque chaque sous-échelle comportait quatre questions cotées sur une échelle variant entre 1 et 7 points, les moyennes sont sur un maximum de 28 points. D'une façon générale, les résultats indiquent, par ordre décroissant, que la forme de motivation la plus importante pour les étudiants approchés pour notre étude (la ME par identification) se situe dans la moyenne supérieure sur l'échelle, que trois formes (la ME externe, la MI à la connaissance et la ME par introjection) se situent dans la moyenne sur l'échelle et, que les trois autres formes de motivation (la MI à l'accomplissement, la MI à la stimulation et l'amotivation) se situent dans la moyenne inférieure.

En premier lieu, les réponses des étudiants de notre étude tendent vers la ME par régulation identifiée ($m = 19,1$, $s = 5,8$). Rappelons que les énoncés pour cette forme de motivation concernent les préoccupations pragmatiques des répondants comme raisons principales à assister à leur

cours d'anglais : aider «à atteindre les buts» fixés au niveau de la carrière choisie; «permettre d'établir des liens d'amitié avec des anglophones»; «aider dans la carrière» et «augmenter la compétence comme travailleur-se». Ainsi, ces énoncés correspondent «assez» aux raisons qui motivent ceux-ci à assister à leur cours, une cote 5 sur l'échelle Likert, avec un écart obtenant des réponses entre la cote 4, «correspond moyennement», et la cote 7, «correspond très fortement».

En second lieu et à un degré moindre, ce sont les énoncés se rapportant à la forme de motivation par régulation externe qui prédominent ($m = 17,6$, $s = 6,4$). Ceux-ci portent sur le souci de ne pas «être limité à des emplois moins payants», de «pouvoir décrocher un emploi plus prestigieux plus tard» ou d'«améliorer» sa situation pour «pouvoir faire «la belle vie»» en ayant «un meilleur salaire». La moyenne des réponses des sujets de notre étude indique que ces raisons correspondent «assez» aux leurs (cote 5). L'écart-type indique ici des réponses se situant entre «correspond un peu» (cote 3) et «correspond fortement» (cote 6).

La MI à la connaissance, avec des réponses variant entre «un peu» (cote 3) et «fortement» (cote 6) ($m = 15,7$, $s = 6,1$), est la troisième forme de motivation qui incite les étudiants de notre étude à assister à leur cours d'anglais. Ainsi, la moyenne des résultats démontre qu'ils ressentent «moyennement» (cote 4) de plaisir et de satisfaction à «apprendre de nouvelles choses», «découvrir une nouvelle culture», «en savoir plus long» sur l'anglais et «apprendre une foule de choses» qui les intéressent.

En outre, le désir de se «sentir important» à leurs propres yeux et de se prouver à eux-même qu'ils sont intelligents, capable d'améliorer leur anglais et

de réussir leur cours, sont autant de motivations de type «introjectée» qui les incitent «moyennement» (cote 4) à assister à leur cours, les réponses variant, comme la MI à la connaissance, entre «un peu» et «fortement» ($m = 15,4$, $s = 5,8$).

Parmi les formes de motivation qui semblent de moindre importance pour ces étudiants figure la MI à l'accomplissement qui a obtenu des cotes entre 3 (un peu) et 5 (assez) ($m = 14,0$, $s = 5,8$). Le «plaisir et la satisfaction» ressentis à se «surpasser» dans leurs études d'anglais, à «réussir des activités scolaires difficiles», à voir l'anglais comme faisant partie d'une de leur «réalisations personnelles» dans leur «recherche de l'excellence» pour leurs études ne fait que «moyennement» partie de leurs motivation à suivre le cours.

Pour sa part, la MI à la stimulation correspond pour les répondants entre «très peu» (cote 2) et «assez» (cote 5) en importance ($m = 13,2$, $s = 5,5$). En général, les sujets ressentent «moyennement» (cote 4) de plaisir à «avoir accès à la littérature anglaise» ou à se sentir «complètement absorbés» par leur travaux dans cette matière. Ils accordent aussi la même cote en ce qui concerne l'impression de vivre des moments intenses à «communiquer» leurs idées en anglais ou à écouter ou lire sur différents sujets dans cette langue.

Quant à l'amotivation, les résultats ($m = 8,2$, $s = 5,2$) montrent que, pour les étudiants qui ont participé à cette étude, les énoncés de cette échelle correspondent entre 1 (pas du tout) et 4 (moyennement) à leurs raisons pour assister à leur cours d'anglais, la cote moyenne étant 3 (très peu). Rappelons que ces énoncés portaient sur le fait de ne pas savoir et de ne pas comprendre ce qu'ils font dans ce cours.

4.2.4 Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ pour les femmes et les hommes

Tableau 16

Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ pour les femmes et les hommes

SOUS-ÉCHELLES	MOYENNES	
	FEMMES (n=1148)	HOMMES (n=710)
AMOTIVATION	7,7	9,0
ME RÉGULATION EXTERNE*	17,7	17,3
ME RÉGULATION INTROJECTÉE	16,1	14,3
ME RÉGULATION IDENTIFIÉE	19,5	18,5
MI À LA CONNAISSANCE	16,2	14,8
MI À L'ACCOMPLISSEMENT	14,5	13,2
MI À LA STIMULATION*	13,4	12,9
INDICE D'AUTODÉTERMINATION	16,7	12,0

* P<0,05

La lecture des résultats du Tableau 16 permet de constater qu'une différence existe entre les sexes quant à la force de motivation pour chacune des sous-échelles. Les résultats révèlent que les femmes sont moins amotivées que les hommes (7,7% contre 9,0% pour les hommes). Celles-ci sont plus motivées en ce qui a trait à quatre sous-échelles, soit, par ordre d'importance, la ME par identification (19,5% contre 18,5%), la MI à la connaissance (16,2% contre 14,8%), la ME par introduction (16,1% contre 14,3%) et la MI à l'accomplissement (14,5% contre 13,2%). Relativement à la MI à la stimulation et la ME par régulation externe, les moyennes des femmes et des hommes sont statistiquement équivalentes.

Les moyennes de l'indice d'autodétermination ont également été comparées entre les femmes et les hommes. Les résultats apparaissant au Tableau 16 indiquent une plus forte motivation autodéterminée chez les femmes ($m = 16,7$) que chez les hommes ($m = 12,0$).

4.2.5 Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ pour le secteur public et le secteur privé

Tableau 17

Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ pour le secteur public et le secteur privé

SOUS-ÉCHELLES	MOYENNES	
	PUBLIC	PRIVÉ
AMOTIVATION	8,3	7,4
ME RÉGULATION EXTERNE	17,2	19,3
ME RÉGULATION INTROJECTÉE	15,1	16,8
ME RÉGULATION IDENTIFIÉE	18,8	20,7
MI À LA CONNAISSANCE	15,3	17,3
MI À L'ACCOMPLISSEMENT	13,6	15,9
MI À LA STIMULATION	13,0	14,6
INDICE D'AUTODÉTERMINATION	13,9	19,7

L'indice d'autodétermination au Tableau 17 présente un profil plus intrinsèque au secteur privé ($m = 19,7$) qu'au secteur public ($m = 13,9$). En général, les étudiants issus de collèges privés qui ont participé à cette recherche semblent percevoir les événements interpersonnels et intrapersonnels entourant le cours d'anglais comme informationnel, engendrant l'autodétermination et augmentant leur MI. Enfin, puisque les

étudiants du secteur privé sont plus motivés à toutes les sous-échelles de l'ÉMÉ, il est donc normal qu'ils manifestent moins d'amotivation ($m = 7,4$) que les étudiants du secteur public ($m = 8,3$).

4.2.6 Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ quant à l'âge des répondants

Tableau 18

Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ quant à l'âge des répondants

SOUS-ÉCHELLES	MOYENNES	
	19 ANS ET MOINS	20 ANS ET PLUS
AMOTIVATION	8,4	7,3
ME RÉGULATION EXTERNE*	17,4	18,3
ME RÉGULATION INTROJECTÉE	15,1	16,5
ME RÉGULATION IDENTIFIÉE*	18,9	19,8
MI À LA CONNAISSANCE	15,2	17,6
MI À L'ACCOMPLISSEMENT	13,6	15,6
MI À LA STIMULATION	12,9	14,6
INDICE D'AUTODÉTERMINATION	13,8	19,6

* $P < 0,01$

Les résultats au Tableau 18 révèlent des moyennes plus élevées à toutes les sous-échelles de motivation chez les apprenants adultes (20 ans et plus, dont la moyenne d'âge, rappelons-le, est de 35,5 ans). Seules les moyennes des ME identifiée et externe sont semblables ($p < 0,01$) pour les deux catégories d'âges. Mais, même à ses sous-échelles, les étudiants plus âgés sont tout de même un peu plus motivés que les étudiants âgés de 19 ans et moins.

Le Tableau 18 révèle un indice d'autodétermination plus forte chez les apprenants plus agés ($m = 19,6$) que chez les plus jeunes ($m = 13,8$).

4.2.7 Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ quant au type de formation

Tableau 19

Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ quant au type de formation

SOUS-ÉCHELLES	MOYENNES				R
	TECHNIQUES (n=553)	PRÉUNIV. (n=1197)	ATTEST. (n=36)	ACCUEIL (n=58)	
AMOTIVATION	7,9	8,3	6,9	8,0	0,01
ME EXTERNE	18,0	17,3	20,3	16,9	-0,03
ME INTROJ.	15,8	15,1	18,4	15,7	-0,01
ME IDENTIFIÉE	19,1	19,2	21,2	18,0	-0,003
MI CONNAIS.	15,6	15,6	18,4	15,5	0,01
MI ACCOMP.	14,2	13,8	17,0	13,9	-0,006
MI STIMUL.	13,2	13,2	14,6	13,1	0,008
INDICE D'AUTO-DÉTERMINATION	15,0	14,7	21,5	14,2	0,0

On observe au Tableau 19 que les quelques sujets inscrits à une Attestation d'études collégiales ($n = 36$) manifestent plus de motivation, qu'elle soit extrinsèque ou intrinsèque, ainsi que moins d'amotivation que tous les autres répondants. En effet, l'indice d'autodétermination de ces étudiants est de loin le plus élevé des quatre types de formation ($m = 21,5$). L'explication de ce degré élevé de motivation apparaît évidente. Puisque l'Attestation n'est offerte que par certains collèges privés en remplacement du

Certificat autrefois offert par le Ministère (avant septembre 1994), que cette Attestation est liée au domaine de la bureautique et que la publicité entourant ce type de programme promet une possibilité de placement sur le marché du travail après les études, on peut raisonnablement supposer que ce petit groupe ($n = 36$) est constitué presque uniquement de femmes (81,4% du secteur privé) qui effectuent un retour aux études. Étant donné que nos résultats montrent que dans le secteur privé, les femmes et les répondants effectuant un retour aux études sont des groupes qui manifestent un niveau de motivation plus élevé et que le domaine d'étude (la bureautique) exige un minimum de connaissance en anglais, il n'est pas étonnant de constater la tendance d'autodétermination favorable dans ce groupe.

En ce qui concerne les étudiants inscrits aux trois autres types de formation, les moyennes sont semblables quant aux MI et à la ME par identification, mais varient à la hausse pour les étudiants inscrits à une Technique en ce qui a trait aux ME externe et introjectée. L'indice d'autodétermination de ce groupe se situe à 15,0, non loin devant celle des pré-universitaires ($m = 14,7$). En outre, parmi ces trois types de formation, ce sont les étudiants inscrits à un programme pré-universitaire qui sont le plus amotivés ($m = 8,3$) et les étudiants en Technique qui le sont le moins ($m = 7,9$), les différences étant tout de même très minimes. Cependant, aucune relation significative n'a été décelée entre l'orientation de la motivation et le type de formation suivie.

4.2.8 Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ quant au retour aux études

Tableau 20

Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ quant au retour aux études

SOUS-ÉCHELLES	MOYENNES	
	OUI	NON
AMOTIVATION	7,5	8,3
ME RÉGULATION EXTERNE*	18,4	17,4
ME RÉGULATION INTROJECTÉE	16,7	15,2
ME RÉGULATION IDENTIFIÉE*	19,9	19,0
MI À LA CONNAISSANCE	17,5	15,4
MI À L'ACCOMPLISSEMENT	15,8	13,7
MI À LA STIMULATION	14,5	13,0
INDICE D'AUTODÉTERMINATION	19,3	14,3

* $P < 0,04$

Le Tableau 20 fait ressortir d'abord que la moyenne des répondants qui sont retournés aux études est égale ($p < 0,04$) à la moyenne des étudiants traditionnels pour les sous-échelles des ME par identification (respectivement $m = 19,9$ et $m = 19,0$) et par régulation externe (respectivement $m = 18,4$ et $m = 17,4$). Pour ce qui est des autres sous-échelles, il apparaît que les apprenants qui sont retournés aux études sont plus motivés intrinsèquement (connais $m = 17,5$; accompl $m = 15,8$; stimul $m = 14,5$) et plus introjectés ($m = 16,7$) que ceux pour qui il ne s'agit pas d'un retour aux études (MI connais $m = 15,4$; MI accompl $m = 13,7$; MI stimul $m = 13,0$; ME introj $m = 15,2$). Par contre, ces derniers sont plus amotivés ($m = 8,3$) que les étudiants pour qui il s'agit d'un retour aux études ($m = 7,5$).

Conséquemment, l'indice d'autodétermination des répondants qui sont retournés aux études est plus forte ($m = 19,3$) que celle des répondants qui n'ont jamais interrompu leurs études ($m = 14,3$).

On remarque, au Tableau 20, que les moyennes des répondants sont très proches des moyennes du Tableau 18. Ceci s'explique probablement par le fait que la plupart des apprenants qui sont retournés aux études sont âgés de 20 ans et plus et que les étudiants qui n'ont jamais interrompu leurs études sont en grande majorité des étudiants de 19 et moins.

4.2.9 Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ quant au sentiment de compétence

Tableau 21

Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ quant au sentiment de compétence

SOUS-ÉCHELLES	MOYENNES				R
	ÉCHEC	SOUS LA \bar{x}	DANS LA \bar{x}	AU-DESSUS DE LA \bar{x}	
AMOTIVATION	12,9	10,2	7,5	7,2	-0,25
ME EXTERNE	15,3	16,4	17,4	18,5	0,13
ME INTROJECTÉE	13,0	14,4	15,6	16,1	0,13
ME IDENTIFIÉE	15,6	17,5	19,3	20,5	0,21
MI CONNAISSANCE	11,8	13,5	15,9	17,3	0,24
MI ACCOMP.	10,5	12,3	14,0	15,3	0,21
MI STIMULATION	10,7	11,8	13,3	14,5	0,18
INDICE D'AUTO-DÉTERMINATION	-2,4	6,7	16,5	20,5	0,29
% de répondants	4,1	19,5	48,3	27,6	

Les moyennes du Tableau 21 montre que la force manifestée par les répondants pour chaque type de motivation est en lien avec l'anticipation qu'ils ont de leur succès ou de leur échec dans le cours qu'ils suivent ($r = 0,29$). D'abord, plus les répondants prévoient une note élevée, moins ils sont amotivés ($r = -0,25$); les moyennes décroissent de 12,9, pour «je vais échouer» à 7,2 pour «je serai au dessus de la moyenne»). Aussi, on constate l'inverse pour les autres sous-échelles : plus les répondants estiment obtenir une bonne note, plus leur motivation est forte. Par exemple, la moyenne pour la MI à la connaissance ($r = 0,24$) des étudiants qui pensent échouer leur cours est de 11,8. Pour ceux qui pensent obtenir une note au dessus de la moyenne, elle est de 17,3.

Ces données nous invitent à croire que les perceptions de compétence produisent des changements dans l'orientation des motivations. Le niveau de motivation intrinsèque des sujets prévoyant une réussite supérieure est plus élevé et leur niveau d'amotivation est plus bas que pour les autres catégories (indice d'autodétermination 20,5). À l'opposé, les étudiants croyant échouer ont un niveau d'amotivation plus élevé et un niveau de ME et de MI plus bas que tous les étudiants prévoyant réussir (indice d'autodétermination -2,4). Quant aux catégories «en-dessous de la moyenne» (indice d'autodétermination 6,7) et «dans la moyenne» (indice d'autodétermination 16,5), les résultats augmentent progressivement entre les résultats de la catégorie «échec» et ceux de la catégorie «au-dessus de la moyenne» pour ce qui est des ME et des MI et diminuent en ce qui concerne l'amotivation.

On observe également que l'ordre d'importance accordée aux sous-échelles des catégories de réussite moyenne (48,3% des répondants) et de réussite au-dessus de la moyenne (27,6% des répondants) n'est pas la même pour ceux qui prévoient obtenir une note en-dessous de la moyenne et pour

ceux qui anticipent l'échec. En effet, dans la catégorie «en-dessous de la moyenne (19,5% des répondants), la ME par régulation introjectée passe en troisième position, avant la MI à la connaissance. Quant à la catégorie »je vais échouer« (4,1% des répondants), en plus de la ME par régulation introjectée en troisième position au lieu de la MI à la connaissance, la sous-échelle en quatrième position d'importante pour ce groupe est l'amotivation, avant les trois MI.

4.2.10 Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ quant à l'obligation de suivre le cours

Tableau 22

Comparaison des moyennes des sous-échelles de l'ÉMÉ quant à l'obligation de suivre le cours

SOUS-ÉCHELLES	MOYENNES							R
	1	2	3	4	5	6	7	
NOMBRE DE RÉPONDANTS	707	256	173	214	136	114	245	
AMOTIVATION	5,0	6,6	8,2	9,0	10,3	13,0	14,8	-6,6
ME EXTERNE	19,8	18,9	16,6	17,4	16,4	15,9	12,2	-0,36
ME NTROJ.	17,2	16,7	15,0	14,5	14,3	13,5	11,6	-0,32
ME IDENTIFIÉE	22,2	20,4	18,4	18,5	16,9	16,8	13,1	-0,5
MI CONNAIS.	19,1	17,1	14,4	14,8	12,6	12,3	9,4	-0,53
MI ACCOMP.	16,8	15,3	13,0	12,8	11,7	11,8	9,1	-0,44
MI STIMUL.	15,9	14,1	12,2	12,7	11,0	10,8	8,5	-0,44
INDICE D'AUTO-DÉTERMINATION	20,1	20,3	12,6	11,3	4,5	-0,6	-10,3	-0,69

Il est intéressant de constater, au Tableau 22, que l'indice d'autodétermination est beaucoup plus élevé pour les répondants ($n = 1\,136$, 61,6%) dont l'obligation de suivre le cours «ne correspond pas du tout» (indice 20,1), correspond «très peu» (indice 20,3) ou «un peu» (indice 12,6) aux raisons qui les motivent à assister à leur cours. Ainsi, peu importe ce qui motive ces répondants à participer à leur cours d'anglais, il semble, que pour près des deux tiers d'entre eux, ce n'est pas uniquement parce qu'il est obligatoire.

On remarque également que les moyennes décroissent de «ne correspond pas du tout» (réponse «1») à «correspond très fortement» (réponse «7») pour toutes les sous-échelles, sauf pour l'échelle d'amotivation, où les moyennes augmentent considérablement (de 5 à 14,8; $r = 0.66$). Ces données sont révélatrices dans la mesure où elles reflètent la principale caractéristique des étudiants amotivés : ils n'ont aucune motivation, ni intrinsèque, ni extrinsèque et ne savent pas pourquoi ils font l'activité. On peut donc déduire que le fait que le cours soit obligatoire devient pour eux une des seules raisons d'assister à leur cours.

Les résultats globaux montrent une forte corrélation ($r = -0.69$) entre l'orientation de la motivation et le fait de suivre le cours d'anglais seulement parce qu'il est obligatoire. Il semble donc que le fait que les cours soient obligatoires est une raison plus importante pour les étudiants ayant des motivations non-autodéterminées (amotivation, $r = .66$; ME externe, $r = -.36$; ME introjectée, $r = -.32$) que pour ceux ayant des motivations autodéterminées (ME identifiée, $r = -.50$; MI à la connaissance, $r = -.53$; MI à l'accomplissement, $r = -.44$; MI à la stimulation, $r = -.44$).

En résumé, les résultats aux sous-échelles de l'ÉME, liées à certaines variables descriptives des sujets, nous permet de tracer un portrait de l'orientation de motivation des étudiants qui ont participé à notre enquête.

Rappelons que la majorité des répondants sont des femmes d'environ 18,3 ans, qui n'ont jamais interrompu leurs études. Celles-ci sont inscrites à un programme pré-universitaire dans une institution publique, où elles suivent un cours d'anglais de niveau intermédiaire qu'elles prévoient réussir avec une note dans la moyenne.

Il semblerait tout d'abord que la motivation principale de ces sujets à assister à leur cours d'anglais soient des raisons correspondant à la ME par régulation identifiée ($m = 19,1$, $s = 5,8$). D'ailleurs, ce sont les énoncés #17 («Parce que cela peut m'aider dans ma carrière»; $m = 5,44$, $s = 1,71$) et #24 («Parce que je crois qu'améliorer mon anglais va augmenter ma compétence comme travailleur-se»; $m = 5,13$, $s = 1,81$) qui ont obtenu les moyennes les plus élevées de cotes aux énoncés.

À l'énoncé 29, voulant que les répondants assistent à leur cours seulement parce que le cours est obligatoire, le plus grand nombre de réponses se situe, à 1 (ne correspond pas du tout, 707 personnes) et à 2 (correspond très peu, 256 personnes). L'ordre d'importance accordée aux sous-échelles par ces deux groupes d'étudiants est la même que celle obtenue pour l'ensemble des répondants.

L'analyse des résultats nous permet également de connaître la clientèle étudiante la plus autodéterminée au niveau des cours d'anglais obligatoires au collégial. Cette clientèle s'avère constituée surtout de femmes (indice d'autodétermination 16,7) de 20 ans et plus (indice 19,6) inscrites dans un

collège privé (indice 19,7) et pour qui il s'agit d'un retour aux études (indice 19,3). La plupart d'entre elles sont inscrites à une formation Technique (indice 15,0) ou menant à une Attestation d'études collégiales (21,5). En ce qui a trait au cours d'anglais qu'elles suivent actuellement, ces répondantes prévoient obtenir une note au-dessus de la moyenne (indice 20,5) ou dans la moyenne (indice 16,5). Le fait que le cours soit obligatoire ne semble «pas du tout» (indice 20,1) ou «très peu» (indice 20,3) correspondre à une des raisons les incitant à assister à leur cours.

CHAPITRE V

Interprétation des résultats

CHAPITRE V

Interprétation des résultats

Dans le chapitre IV, nous avons présenté et analysé les résultats concernant les variables descriptives de la recherche ainsi que les différentes sous-échelles de l'ÉMÉ. La première série de tableaux, jumelant certaines variables descriptives, nous a d'abord permis de faire ressortir un portrait-type des répondants. La seconde série a mis en relief les sous-échelles de l'ÉMÉ par rapport à certaines variables descriptives afin de connaître la force de motivation et d'autodétermination des répondants.

Les résultats de notre recherche sont interprétés dans le présent chapitre à la lumière de la recension des écrits et en fonction de l'objectif et des questions de recherche. Chaque variable analysée est présentée afin de montrer les liens et les différences avec les recherches antérieures.

5.1 Les sous-échelles entre elles

Rappelons que, de façon globale, l'ordre d'importance accordée aux types de motivation par les sujets de cette étude alterne entre le processus psychologique autodéterminé et le processus non-autodéterminé : la ME par identification (autodéterminée), la ME par régulation externe (non-autodéterminée), la MI à la connaissance (autodéterminée), la ME par introduction (non-autodéterminée), les MI à l'accomplissement et à la stimulation (autodéterminées) et l'amotivation.

Il est intéressant de voir que pour tous les répondants de notre étude, les motivations principales à suivre leur cours d'anglais sont à caractère instrumental : ME par identification ($m = 19,1$) et ME par régulation externe

($m = 17,6$). Le Conseil supérieur de l'éducation (1992C) constatait que les trois quart des adultes retournant aux études le faisaient pour des raisons reliées à l'emploi. Selon les résultats que nous avons obtenus, non seulement les adultes effectuant un retour aux études, mais aussi les jeunes adultes (19 ans et moins) accordent plus d'importance à ces formes de motivation qu'aux autres types, quoiqu'avec moins d'intensité que les personnes de 20 ans et plus. Ces données confirment aussi les recherches de Dole (1987) faites auprès d'étudiants universitaires, dont les résultats indiquent qu'ils suivent des cours d'anglais avant tout pour se préparer à un travail futur (28% des répondants).

Houle (1961, dans Knowles 1973B) voit, chez l'apprenant adulte, trois formes de motivation qu'il considère intrinsèques. L'une d'elles, l'orientation vers un but (goal-oriented), s'apparente à la ME identifiée de Vallerand (1989) en ce sens où Houle estime qu'une personne oriente son apprentissage vers un but ou un intérêt spécifique. Une autre forme de motivation intrinsèque, l'orientation vers la connaissance (learning-oriented), est semblable à la MI à la connaissance (le troisième type en importance chez nos sujets) en ce que les deux auteurs considèrent que l'une des motivations qui incitent l'apprenant à s'engager dans une activité est l'apprentissage, l'instruction qu'il peut y acquérir. Enfin, l'orientation vers l'activité (activity-oriented) de Houle se retrouve dans la MI à la stimulation. L'auteur, cependant, insiste surtout sur l'aspect de la socialisation, des relations humaines espérées dans une activité comme étant l'une des motivations intrinsèques chez un adulte. Dans l'ÉMÉ, l'un des quatre énoncés se rapportant à la MI à la stimulation va précisément dans ce sens : énoncé #4, «Pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train de communiquer mes idées en anglais». Mais il semble que les étudiants qui ont participé à cette étude n'ont pas cette préoccupation comme raison

prioritaire à assister à leur cours (l'énoncé #4 a obtenu une moyenne de 3,0 sur une échelle de sept points).

Dans une étude sur l'ÉMÉ (Vallerand et al., 1989), faite auprès de 746 étudiants de niveau collégial, l'ordre d'importance accordée aux sous-échelles est la même que pour notre étude, sauf pour les sous-échelles ME par régulation externe et MI à la connaissance qui, dans l'étude de Vallerand, sont inversées.

Par ailleurs, l'ordre d'importance manifestée par les sujets de cette étude aux différentes sous-échelles de la motivation est identique à celle de l'étude de la motivation en Éducation (ÉMÉ) faite par Vallerand et al. (1992) auprès de 745 étudiants de niveau universitaire. Ce qui diffère, ce sont les moyennes accordées à ses sous-échelles, celles-ci étant toutes plus élevées dans l'étude de Vallerand, et plus basses en ce qui concerne l'amotivation. Par exemple, chez Vallerand, la moyenne pour la ME identifiée est de 22,19 pour les femmes et de 21,60 pour les hommes tandis que dans notre étude, elles est respectivement de 19,5 et de 18,5. De plus, les moyennes pour l'amotivation dans Vallerand sont de 6,51 pour les femmes et de 6,74 pour les hommes; celles de notre étude sont de 7,7 et 9,0.

La différence des moyennes, à la baisse pour les MI et les ME et à la hausse pour l'amotivation, entre les recherches antérieures et la présente pourrait être dûe à plusieurs facteurs. D'abord, examinons le fait qu'il s'agisse de cours d'anglais langue seconde, où, nous l'avons vu, la plupart des étudiants sont inscrits à un cours de niveau intermédiaire (les cours 604-104 et 604-101 constituent 79% des répondants). Nous croyons que, puisqu'une des directives du Ministère est à l'effet que les cours doivent n'être dispensés qu'en anglais, les difficultés qu'éprouvent les étudiants de

ce niveau à comprendre et à s'exprimer librement dans la langue peuvent avoir influencé la mesure donnée aux différentes sous-échelles.

En outre, c'est la première fois dans l'histoire du système d'Éducation québécois que les cours d'anglais sont obligatoires au niveau collégial. Les interventions médiatiques, souvent négatives et possiblement anxiogènes pour un étudiant, qui ont entourées l'entrée en vigueur de la réforme au collégial en septembre 1994, peuvent être des facteurs déterminants sur le degré de motivation.

La situation géographique (Mauricie-Bois-Francs) des répondants pourrait aussi être un facteur à considérer étant donné que, contrairement à d'autres régions, ces étudiants ne sont pas confrontés quotidiennement au besoin de communiquer en anglais. Les recherches de Clément (1977) et de Clément et Kruidenier (1983, 1986) faites auprès d'étudiants au secondaire tendent à confirmer cette hypothèse. D'abord, selon Clément (1977), «la confiance en soi quant à l'utilisation de l'anglais résulterait de l'interaction libre de l'individu avec des anglophones» (p. 13). De plus, les recherches menées par Clément et Kruidenier (1983, 1986) arrivent à la conclusion que seuls les sujets vivant dans un milieu multiculturel ont un haut niveau de motivation intégrative (MI et ME identifiée). Ainsi, le fait que les recherches antérieures sur l'ÉMÉ concernaient les études dans la langue maternelle pourrait expliquer des moyennes plus hautes au niveau des MI et des ME et plus basses pour l'amotivation en comparaison avec notre étude.

Enfin, tous ces facteurs, liés au fait que la majorité des étudiants ont 18,3 ans (80,6% des répondants), ont pu influencer leur degré de motivation. En effet, on peut croire que la majorité d'entre eux ont moins d'expérience

de vie les motivant à apprendre une langue qu'ils n'ont pas un besoin pressant et immédiat d'utiliser.

5.2 Les sous-échelles pour les femmes et les hommes

On se rappellera que les résultats de notre étude démontrent que les femmes obtiennent des moyennes plus élevées que les hommes quant aux MI et aux ME et plus basses quant à l'amotivation. Ces résultats confirment plusieurs recherches antérieures : Vallerand et Reid (1988), sur l'effet de la rétroaction sur la MI des hommes et des femmes; Vallerand et al. (1989), sur l'ÉMÉ au collégial; Bissonnette (1989), sur les caractéristiques motivationnelles des étudiants de collège 1; Vallerand et O'Connor (1989), sur les motivations des personnes âgées; Vallerand et al. (1992), sur l'ÉMÉ au niveau universitaire, et; Vallerand et Bissonnette (1992), sur la persistance aux études au niveau collégial.

Cependant, certains aspects de nos résultats se distinguent des études de Vallerand et al. (1989) et de Vallerand et Bissonnette (1992). En effet, dans ces recherches, les femmes manifestent plus de MI à la stimulation et les hommes plus de ME par régulation externe. Bien que nos résultats soient dans la direction attendue, ils n'indiquent aucune différence entre les sexes pour ces deux sous-échelles. De plus, dans la recherche de Vallerand (1989), il n'y a aucune différence significative entre les hommes et les femmes pour ce qui est de la MI à l'accomplissement, tandis que nos résultats montrent une différence à la hausse pour les femmes à cette sous-échelle.

Hormis ces quelques différences, nos résultats corroborent ces recherches antérieures en ce qu'ils soutiennent un profil motivationnel plus autodéterminé chez les femmes (indice d'autodétermination 16,7) que chez les hommes (indice 12,0). Cependant, cette différence entre les hommes et

les femmes n'est pas une différence absolue, mais bien une différence de degré de motivation, car, on remarque dans toutes les recherches que, d'un groupe de sujets à l'autre, les hommes et les femmes d'un même groupe accordent le même ordre d'importance aux sous-échelles.

Cette différence d'intensité d'autodétermination nous amène à nous pencher sur les facteurs qui la déterminent. Selon Deci et Ryan (1985), «le besoin d'autodétermination a préséance sur celui de contrôle» (Vallerand et Thill, 1993. p. 252). On peut se demander si cette tendance, en ce qui a trait aux motivations, s'explique par le fait que, dans notre système d'éducation, et plus précisément en ce qui concerne les cours obligatoires, les hommes ressentent plus de contraintes face à leurs études, brimant du même coup leur sentiment de liberté, donc d'autodétermination. La question serait donc de savoir si les hommes éprouvent moins de valorisation dans un contexte éducationnel que les femmes. Toujours selon Deci et Ryan,

ce que les gens recherchent, c'est la possibilité de pouvoir choisir leurs comportements dans leur vie, quitte à choisir de céder le contrôle à d'autres personnes si cela est plus avantageux pour eux. (Vallerand et Thill, p. 252)

On peut se demander si les femmes sont plus autodéterminées parce qu'elles ont plus de facilité que les hommes à se sentir libres, compétentes et autodéterminées face à leurs études. Le fait que le cours soit obligatoire et que l'utilité pratique d'apprendre l'anglais ne soit pas quotidienne pourrait avoir développé des schémas contrôlants plus chez les hommes que chez les femmes, de sorte que les hommes perçoivent le cours d'anglais plutôt comme un événement contrôlant, diminuant leur autodétermination.

En outre, Deci et Ryan (1985A) précisent qu'une personne motivée intrinsèquement recherche des défis à la mesure de ses compétences, ni trop faciles, ni trop difficiles. Ces personnes cherchent à vaincre des incongruités qu'elles perçoivent dans leurs structures cognitives, de sorte que ce besoin intrinsèque de compétence et d'autodétermination les amène à se dépasser de façon persistante (p. 32-33).

Or, dans le cas des sujets de notre étude, on pourrait se demander si le cours d'anglais était, pour beaucoup de répondants de sexe masculin, trop difficile ou trop facile. Dans sa recherche sur les motivations des étudiants de niveau collégial, Bissonnette (1989) constate que,

l'expression de l'amotivation apparaît même comme un trait général chez les garçons puisqu'on retrouve pour eux un niveau plus élevé aussi bien dans la catégorie réussite supérieure, que dans la catégorie abandon.
(p. 72)

Ainsi, la difficulté éprouvée à comprendre et à s'exprimer dans la langue, ou, au contraire, l'absence de défis ressentis face au cours, pourrait, jusqu'à une certaine mesure, avoir influencé les moyennes chez les hommes.

5.3 Les sous-échelles pour le secteur public et le secteur privé

Aucune des études que nous avons consultées n'a comparé les résultats entre les étudiants de ces deux secteurs. Nos résultats démontrent que le secteur privé, dont le nombre de répondants est beaucoup plus restreint qu'au secteur public (323 personnes, 17,4% du total des répondants), exprime un niveau plus élevé de motivation.

Trois facteurs semblent expliquer ces moyennes plus élevées au secteur privé (indice d'autodétermination 19,7, contre 13,9 au secteur public)

pour les sous-échelles des MI et des ME et plus basse pour l'amotivation. En premier lieu, les frais de scolarité dans une institution privée sont plus élevés. On peut supposer qu'un étudiant qui s'inscrit dans ce type d'institution aura un niveau d'autodétermination supérieur, à priori, que celui qui jouit de la gratuité scolaire. En outre, le fait que les institutions collégiales privées soient considérablement plus petites que celles du secteur public peut laisser croire à un meilleur encadrement scolaire et à moins d'isolement, assurant une communication continue entre l'enseignant et l'étudiant et, d'ailleurs, entre les professeurs face aux étudiants en difficultés. Enfin, et plus important encore, 81,4% des répondants au secteur privé sont des femmes et nos résultats démontrent une plus forte motivation chez ces dernières. Il apparaît donc tout à fait normal que cette tendance se maintienne.

5.4 Les sous-échelles quant à l'âge des répondants

Roszman (1984) soutient qu'à cause du facteur temps, les adultes avançant en âge et poussés par un sentiment d'urgence, contrairement aux jeunes adultes, accordent plus d'importance aux motivations intrinsèques qu'aux motivations extrinsèques. En effet, nos résultats montrent une plus forte MI chez les 20 ans et plus (MI à la connaissance, 17,6 contre 15,2 pour les 19 ans et moins; MI à l'accomplissement, 15,6 contre 13,6; MI à la stimulation, 14,6 contre 12,9). Avec un indice d'autodétermination de 19,6 contre 13,8 pour les 19 ans et moins, la vision de Roszman s'avère globalement pertinente dans le cas de notre étude. Par contre, les MI ne sont pas les plus importantes aux yeux de nos sujets, quelque soit le groupe d'âge. En réalité, ils attachent plus d'importance et, statistiquement, avec la même force de motivation, à deux ME (identifiée et externe) plutôt qu'aux MI.

5.5 Les sous-échelles quant au type de formation

Le haut niveau d'autodétermination des sujets inscrits à une Attestation d'études collégiale (indice 21,5) ainsi que les résultats plus élevés de ceux inscrits à une Technique (indice 15,0) contredisent les résultats obtenus dans la recherche de Bissonnette (1989) auprès des étudiants de première année collégiale. En effet, dans l'étude de Bissonnette, le secteur général (pré-universitaire) obtient des résultats significativement plus élevés que le secteur professionnel (technique et attestation) quant à la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, et des résultats moindre pour l'amotivation. Or, nous croyons que le cours dans le cadre duquel les données ont été recueillies peut expliquer cette différence de résultats : l'étude de Bissonnette a été faite à l'intérieur d'un cours de français, langue maternelle, obligatoire; la nôtre, dans un cours d'anglais, langue seconde, aussi obligatoire.

Nous estimons, en effet, que les résultats relatifs à l'orientation de la motivation et l'intensité de cette orientation peuvent être dissemblables selon que l'étude s'intéresse à un cours de langue maternelle ou à un cours de langue seconde. D'une part, il est probable que les étudiants qui prévoient poursuivre des études au niveau universitaire, après qu'ils aient obtenu leur diplôme d'études collégiales, puissent être plus motivés à perfectionner leur langue maternelle. D'autre part, il apparaît normal que les étudiants qui poursuivent une formation collégiale dans le but d'intégrer le marché du travail dès l'obtention de leur diplôme aient plus de motivation à apprendre une langue seconde. On peut donc penser que les résultats de notre recherche sont différents parce que les mesures ont été prises dans le cadre d'un cours d'anglais, langue seconde, plutôt que dans celui d'un cours de français, langue maternelle.

5.6 Les sous-échelles quant au retour aux études

Les résultats obtenus sont très semblables aux résultats concernants les types de motivation en rapport à l'âge des répondants, probablement parce que, pour la plupart des 20 ans et plus, leur présence au collégial correspond à un retour aux études. Les résultats sur les motivations des sujets étant retournés aux études vont dans le même sens que Malglaive (1990) qui, dans son étude sur la motivation à caractère instrumental, lie le désir de formation de l'adulte à ses projets de changements et d'amélioration professionnelle (les ME). Cependant, il semble que, pour les cours d'anglais au niveau collégial, la vision de l'avenir dont parle Malglaive soit de même importance pour tous, que l'apprenant n'ait jamais interrompu ses études ou qu'il s'agisse pour lui d'un retour aux études (les moyennes entre les deux groupes sont égales).

5.7 Les sous-échelles quant au sentiment de compétence

Comme dans les recherches antérieures (Vallerand et Reid, 1984; Deci et Ryan, 1985; Vallerand et Reid, 1988; Deci et al., 1992; Vallerand et al., 1993) nos résultats montrent que la perception de compétence représente un déterminant important de la MI et de la ME autodéterminée (par identification). Plus spécifiquement, Vallerand et al. (1993), dans une recherche utilisant l'ÉMÉ faite auprès de 217 étudiants de première année collégiale, obtiennent des résultats analogues aux nôtres. Selon les auteurs, la perception de la compétence devrait être correlée positivement et significativement avec les trois formes de MI (soit, dans notre étude, à la connaissance, .24; à l'accomplissement, .21; à la stimulation, .18) et avec la ME identifiée ($r = .21$). À l'opposé, elle devrait être correlé négativement avec l'amotivation ($r = -.25$) tandis que les ME introjectée ($r = .13$) et externe ($r = .13$) devraient présenter des corrélations entre les deux. Ces prédictions ont été confirmées.

De plus, Bissonnette (1989), dans sa comparaison des sous-échelles de la motivation avec le niveau de rendement scolaire au collégial, obtient des résultats semblables. Puisque Bissonnette faisait une recherche, entr'autre, sur l'abandon scolaire, les catégories de rendement scolaire comprenaient l'abandon, l'échec, la réussite moyenne et la réussite supérieure. Dans le cas de notre étude, la question portait sur l'autoperception des sujets concernant leur niveau de réussite (en-dessous de la moyenne, dans la moyenne, au-dessus de la moyenne) ou d'échec anticipé. Bissonnette a choisi d'utilisé le questionnaire «Styles de motivations scolaire», également basé sur la formulation théorique de Deci et Ryan (1985), qui évalue quatre sous-échelles de motivation : intrinsèque, extrinsèque autodéterminée, extrinsèque non-autodéterminée et amotivation.

Les similitudes entre notre étude et celle de Bissonnette se trouvent au niveau de la ME par identification (extrinsèque autodéterminée). Nos résultats confirment que tous les étudiants qui réussissent ont un niveau plus élevé de ME identifiée que ceux qui prévoient échouer. De plus, les mêmes résultats ont pu être constatés en ce qui concerne le niveau élevé d'amotivation dans la catégorie échec par rapport aux catégories de réussite.

5.8 Les sous-échelles quant à l'obligation de suivre le cours

Rappelons que nos résultats démontrent une forte corrélation entre les sous-échelles de l'ÉMÉ et le fait d'assister au cours d'anglais seulement parce qu'il est obligatoire ($r = -0,69$). Ces résultats confirment l'importance, exprimée par Ely (1986) au terme de son enquête sur les motivations d'universitaires Californiens étudiant l'espagnol, d'inclure cet énoncé parmi les raisons possibles de suivre le cours. Le fait qu'un cours soit obligatoire

pourrait en effet avoir une incidence sur le sentiment d'autodétermination chez l'apprenant (Deci et Ryan, 1985A).

Les résultats de notre enquête démontrent que les sous-échelles autodéterminées (les trois MI et la ME par identification) sont les plus négativement correlées au fait que le cours soit obligatoire. Ceci indique que plus l'individu fait l'activité parce qu'elle l'intéresse, moins il ressent de contraintes face à l'activité, ni intérieures, ni provenant de son environnement. D'un autre côté, les recherches de Deci et Ryan (Deci, 1971; Deci et Ryan, 1980; Deci et al., 1981; Deci et al., 1981A; Ryan et al., 1983; Deci et Ryan, 1985) stipulent que les exigences et les contraintes, au même titre que les punitions et les récompenses, peuvent diminuer le sentiment le sentiment d'autodétermination. Il n'est donc pas étonnant que les deux sous-échelles non-autodéterminées (ME externe et ME introjectée) soient moins négativement correlées (respectivement, -.36 et -.32) au fait que le cours soit obligatoire. De même, il apparaît inévitable que l'amotivation soit si fortement correlée ($r = .66$) à l'énoncé suggérant que l'apprenant suit le cours seulement parce qu'il est obligatoire. En effet, puisqu'il est amotivé face à son cours d'anglais, le sujet ne peut accepter de suivre le cours que pour des raisons totalement indépendantes de sa volonté, tel le fait qu'il en soit contraint s'il désire obtenir son diplôme d'études collégiales.

En somme, les résultats de notre étude vont dans le même sens que la plupart des conclusions déjà dégagées par d'autres chercheurs. D'abord, l'ordre d'importance accordé aux sept sous-échelles est sensiblement le même que dans les études précédentes. Comme dans ces recherches, nos répondants expriment prioritairement une motivation plutôt pragmatique, liée à l'emploi (ME identifiée, $m = 19,1$ et ME externe, $m = 17,6$), comme raison de suivre leur cours. La motivation intrinsèque prend également une

certaine importance, mais est orientée surtout vers le plaisir à acquérir de nouvelles connaissances (MI à la connaissance, $m = 15,7$). De surcroît, nos résultats corroborent les recherches antérieures en ce qu'ils démontrent un degré supérieur d'autodétermination chez les femmes (indice 16,69). Enfin, l'influence du sentiment de compétence sur l'orientation de la motivation (Deci et Ryan, 1985, 1985A) à été confirmée ($r = 0,29$).

Quelques différences sont aussi apparues entre les résultats de cette étude et celles qui l'ont précédée. Ces différences concernent, d'une part, le degré plus élevé de motivation et celui, moindre, de l'amotivation chez les sujets des recherches antérieures. D'autre part, dans notre étude, contrairement aux données de Bissonnette (1989), ce sont les étudiants inscrits à un programme de formation professionnelle plutôt que ceux inscrits à un programme de formation générale qui manifestent un degré plus élevé de motivation. En dernier lieu, en traçant le portrait-type de nos répondants quant à l'indice l'autodétermination, nous avons pu constater qu'un indice plus élevé chez certaines catégories d'étudiants, soit les 20 ans et plus, les étudiants des collèges privés et ceux qui ont effectué un retour aux études.

En définitive, les résultats de notre recherche confirment la théorie de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 1985, 1985A) qui relie étroitement les sentiments de compétence et d'autodétermination à l'orientation et au degré de motivation chez l'apprenant.

CHAPITRE VI

Conclusion

CHAPITRE VI

Conclusion

Les buts de cette recherche exploratoire étaient d'identifier les types de motivation qui incitent les étudiants de niveau collégial à apprendre l'anglais, langue seconde, et de faire ressortir l'importance de certaines catégories de motivation. En cette fin de siècle, le besoin d'ouverture au monde ressenti dans le contexte québécois accentue la nécessité de pouvoir communiquer dans une langue seconde. Cependant, le processus d'apprentissage exige une souplesse et une réceptivité non seulement cognitive, mais également au niveau de la motivation.

Or, la Théorie de l'évaluation cognitive et la Théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan 1985, 1985A, 1991), sur lesquelles nous avons basée notre étude, stipulent que les sentiments de compétence et d'autodétermination affectent la motivation intrinsèque. Avec l'aide de cette formulation théorique, nous avons cherché à identifier les groupes d'apprenants dont la motivation tend davantage vers une orientation intrinsèque ou autodéterminée et ceux dont l'orientation est plutôt extrinsèque ou moins autodéterminée. L'échelle de motivation en Éducation (l'ÉMÉ, construit et validé par Vallerand et al. 1989, 1992) liée à plusieurs variables descriptives nous a permis de tracer un portrait motivationnel de la clientèle étudiante quant aux types de motivation et à la force de ces motivations.

L'enquête a été réalisée auprès des étudiants suivant un cours d'anglais langue seconde du nouveau régime collégial dans huit institutions de la région Mauricie-Bois-Francs. Cette enquête a permis d'analyser 1 858 questionnaires dont la passation s'est effectuée par l'entremise des enseignants entre le 12 avril et le 12 mai 1995.

Les résultats de cette recherche démontrent que la majorité des étudiants ont une motivation moyennement autodéterminée à suivre leur cours d'anglais. À leurs yeux, les raisons les plus importantes sont de trois types. Ils le font d'abord pour développer une compétence en vue de leur carrière future (la ME par identification $m = 19,1$), pour parvenir à un statut social plus prestigieux (la ME par régulation externe $m = 17,6$) et pour le plaisir et la satisfaction que leur procure l'acquisition de nouvelles connaissances de la langue et de la culture (la MI à la connaissance, $m = 15,7$).

6.1 Limites de la recherche

D'une part, rappelons qu'il s'agit dans cette étude d'explorer la perception des étudiants quant à leur motivation à assister à leur cours d'anglais à un moment précis de la session d'études. Aucune mesure répétée n'a été effectuée afin de déceler une hausse ou une baisse de motivation au cours de la session, ou pour évaluer la persistance aux études. Les étudiants ont répondu au questionnaire après la semaine de relâche et après la date officielle d'abandon, ce qui pourrait expliquer le taux d'amotivation très faible ($m = 8,2$). Les résultats auraient pu être différents si le questionnaire avait été distribué au tout début de la session ou s'il y avait eu test/retest.

D'autre part, la majorité des répondants étaient inscrits à un programme pré-universitaire ($n = 1\,197$) puisque les institutions publiques offrent le premier cours d'anglais à cette clientèle surtout à la session d'hiver. Étant donné que les résultats démontrent un degré d'autodétermination moins élevé pour ces étudiants ($m = 14,7$) que pour ceux du secteur professionnel (Technique, $m = 15,0$), les résultats obtenus auraient pu être différents si la majorité des étudiants de la session d'hiver étaient inscrits à une Technique.

De plus, il serait hasardeux de généraliser les interprétations et conclusions obtenues à partir des données recueillies auprès des étudiants de la région Mauricie-Bois-Francs. En effet, cette région est essentiellement francophone, de sorte que les étudiants ne sont pas confronté quotidiennement au besoin de communiquer dans une langue seconde. Les résultats d'une semblable étude réalisée dans d'autres régions du Québec pourraient s'avérer très différents.

Une autre réserve concerne la réalité de l'implantation d'un nouveau régime collégial. Les cours d'anglais, qui étaient auparavant des cours complémentaires, sont devenus obligatoires, cette mesure ayant exigé l'engagement de nouveaux professeurs dans tous les collèges publics. L'adaptation des nouveaux enseignants et des enseignants déjà en place à de nouveaux cours et, pour plusieurs, à la nouvelle démarche pédagogique axée sur l'acquisition de compétences peut avoir influencé le contexte de classe et avoir une incidence sur la motivation des étudiants. Ainsi, ce même type d'étude, effectué deux ou trois ans plus tard, pourrait nous conduire à l'obtention de résultats autres.

Enfin, quelques réserves peuvent être apportées quant à la cueillette de données sur certaines variables et au questionnaire utilisé. Les résultats ont démontré que les corrélations entre les sous-échelles de l'ÉME et les variables représentant des antécédents et conséquences motivationnelles corroborent les prédictions de la Théorie de l'évaluation cognitive. En effet, nos résultats indiquent que le sentiment de compétence (voir Tableau 21, $r = 0,29$) et d'autodétermination (voir Tableau 22, $r = -0,69$) sont en lien avec l'orientation et le degré de motivation. Toutefois, le sentiment de compétence et le sentiment d'autodétermination ont été évalués avec seulement un énoncé chacun. Il aurait été préférable d'évaluer ces construits avec un questionnaire plus élaboré.

En outre, les moyennes de la MI à stimulation ($m = 13,2; s = 5,5$) et de la MI à l'accomplissement ($m = 14,0; s = 5,8$) étaient plus faible que la MI à la connaissance ($m = 15,7; s = 6,1$). Ces moyennes plus faibles apparaissaient aussi lorsque les sous-échelles étaient en relation avec d'autres variables. On peut se demander, comme l'ont fait Vallerand et al. (1993), si ces deux sous-échelles sont pertinentes pour le domaine de l'éducation ou si l'évaluation de ces construits s'avère moins précise.

6.2 *Pistes de recherche*

Les résultats de la présente recherche concerne le premier cours d'anglais que les étudiants doivent suivre au collégial, le cours de formation générale commune. Il serait intéressant d'examiner les motivations des étudiants à suivre les deuxième cours obligatoire prévu dans le cadre de leur DEC, le cours de formation générale propre.

Nos résultats indiquent une plus forte motivation autodéterminée chez les femmes que chez les hommes. Vallerand et al. (1988) ont émis l'hypothèse que les processus psychologiques entourant les sentiments de compétence et d'autodétermination sont basés sur les schémas personnels d'un individu, construits à partir d'expérience passées dans un contexte semblable. De futures recherches pourraient évaluer la nature des processus psychologiques des femmes et des hommes de manière à expliquer pourquoi un même contexte d'apprentissage peut être perçu, par les uns, plutôt comme informationnel, et par d'autres, comme contrôlant ou impersonnel.

De même, en s'interrogeant sur la perception de difficultés éprouvées dans un cours (trop facile ou trop difficile) ou des facteurs favorisant l'autodétermination dans un contexte d'apprentissage, nous serions en

mesure de mieux comprendre les différences de degré de motivation entre les sexes et d'ouvrir des pistes permettant d'augmenter la MI.

À un autre point de vue, le sentiment de réussite dans un cours pourrait être comparé aux résultats scolaires réels des étudiants dans le but de vérifier l'exactitude de cette perception, ou si les étudiants sous-évaluent ou sur-évaluent leur compétence dans une langue seconde. Ceci permettrait d'examiner l'impact de la conscientisation de cette perception sur la motivation.

D'autres recherches pourraient comparer, d'abord, les types de motivation et le degré de ces motivations en Français, langue maternelle et en Anglais, langue seconde, ainsi que les sentiments de compétence des étudiants dans ces deux langues.

En résumé, deux facteurs apparaissent comme indispensables dans le domaine de l'éducation pour assurer une augmentation de la motivation autodéterminée : la répartition des étudiants dans des cours correspondant à leur niveau de compétence et la promotion de la responsabilisation chez les étudiants en leurs permettant de faire des choix.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASLANIAN, C. (1989). What Triggers Adult Participation in Higher Education?. Equity and Excellence, (vol. 24), no. 3, p. 5-8.
- BLAIS, M. (1983). Quelques théories de la motivation et Examen des recherches sur la motivation des adultes à participer - à apprendre. Montréal : Librairie de l'Université de Montréal, Faculté des sciences de l'Éducation, section Andragogie.
- BOSHIER, R. (1971). Theory of Motivation, 2ième édition. New York : Harper and Row.
- BRIEN, R. (1991). Science cognitive et formation, Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- CLÉMENT, R. (1977). Attitudes et motivation d'étudiants de l'est du Québec à l'égard de l'apprentissage de l'anglais, langue seconde. École de psychologie, Université d'Ottawa.
- CLÉMENT, R. et KRUIDENIER, B.G. (1983). Orientations in Second Language Acquisition : I. The Effects of Ethnicity, Milieu, and Target Language on Their Emergence. Language Learning, (vol. 33), no.3, p. 273-291.
- CLÉMENT, R. et KRUIDENIER, B.G. (1986). The Effect of Context on the Composition and Role of Orientations in Second Language Acquisition. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- CONSEIL INTERNATIONAL DE LA LANGUE FRANÇAISE (CILF). (1980). La clé des Mots. Paris.
- CONDRY, J. (1977). Enemies of Exploration : Self-Initiated Versus Other-Initiated Learning. Journal of Personality and Social Psychology, (vol. 35), no. 7, p. 459-477.
- CONTI, G. (1990). Identifying Your Teaching Style. In GALBRAITH, M. (Ed.) Adult Learning Methods : A Guide for Effective Instruction. Florida : Robert E. Krieger Publishing Company, Chapitre 4.
- DECI, E.L. (1971). Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. Journal of Personality and Social Psychology, (vol. 18), no. 1, p. 105-115.
- DECI, E.L., RYAN, R.M. (1980). The Empirical Exploration of Intrinsic Motivational Processes. In Berkowitz, L. (Ed.) Advances in Experimental Social Psychology, (vol. 13). New York : Academic Press.

- DECI, E.L., SHEINMAN, L., NEZLEK, J. (1981). Characteristics of the Rewarder and Intrinsic Motivation of the Rewardee. Journal of Personality and Social Psychology, (vol. 40), no. 1, p. 1-10.
- DECI, E.L., SHEINMAN, L., SCHWARTZ, A.J., RYAN, R.M. (1981A). An Instrument to Assess Adults' Orientations Toward Control Versus Autonomy With Children : Reflections on Intrinsic Motivation and Perceived Competence. Journal of Educational Psychology, (vol. 73), no. 5, p. 642-650.
- DECI, E.L., RYAN, R.M. (1985). The General Causality Orientations Scale : Self-Determination in Personality. Journal of Research in Personality, no. 19, p. 109-134.
- DECI, E.L., RYAN, R.M. (1985A). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York : Plenum Press.
- DECI, E., VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G. et RYAN, R.M. (1991). Motivation and Education : The Self-Determination Perspective. Educational Psychologist, (vol. 26), no. 3-4, p. 325-346.
- DECI, E., RIGBY, C.S., PATRICK, B.C., RYAN, R.M. (1992). Beyond the Intrinsic-Extrinsic Dichotomy : Self-Determination in Motivation and Learning. Motivation and Emotion, (vol. 16), no. 3, p. 165-185.
- DOLE, R. (1987). On the Motivation of Quebec Students to Improve Their English. Bulletin de l'ACLA, (vol. 9), no. 2, pages 71-78.
- ELY, C.M. (1986). Language Learning Motivation : A Descriptive and Causal Analysis. The Modern Language Journal, (vol. 70), no. i, p. 28-35.
- FORTIER, M.S., VALLERAND, R.J., GUAY, F. (sous presse). Motivational Analysis of Academic Achievement. Contemporary Educational Psychology.
- GAGNÉ, R. M. (1977). The Conditions of Learning, 3ième édition. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- GARDNER, R.C. (1985). The Attitude/Motivation Test Battery, rapport technique. London, Ontario : University of Western Ontario.
- GILBERT, P. (1985). Dictionnaire des mots contemporains. Paris : Robert, les mots usuels.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1982). Commission d'étude sur la formation des adultes. Apprendre : une action volontaire et responsable. Bibliothèque nationale.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1990A). Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, Décret 73-90, Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1990B). Régime pédagogique de l'enseignement secondaire, Décret 74-90, Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1992A). Instruction 1992-1993, la formation générale des adultes dans les commissions scolaires. Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1992B). Instruction 1993-1994, la formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Conseil supérieur de l'éducation. (1992C). Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation : L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean. Avis au ministre de l'éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Bibliothèque nationale du Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (1993). Des collèges pour le Québec du 21ième siècle. Fine pointe, vol. 8, numéro spécial.

GROLNICK, W.S., RYAN, R.M.. (1987). Autonomy in Children Learning, an Experimental and Individual Difference Investigation. Journal of Personality and Social Psychology, (vol. 52), no. 5, p. 890-898.

HUOT, D. (1988). Etudes comparative de différents modes d'enseignement/apprentissage d'une langue seconde. Berne : Publications universitaires européennes, Sér. 21, linguistique, vol. 65, éditions Peter Lang SA.

KIDD, J.R. (1973). How Adults Learn. New York : Association Press.

KNOWLES, M. (1973). The Adult Learner : A Neglected Species. Houston, Texas : Gulf Publishing Company.

LEGENDRE, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, 2ième édition. Montréal : Guérin, Éducation 2000.

- MALGLAIVE, G. (1990). Enseigner à des adultes, travail et pédagogie. Paris : Presses universitaires de France, collection pédagogie d'aujourd'hui.
- MOÏSE, L.C., CLÉMENT, R. et NOELS, K. (1990). Aspects motivationnels de l'apprentissage de l'espagnol au niveau universitaire. The Canadian Modern Language Review, (vol. 46), no. 4, p. 689-705.
- NUNAN, D. (1988). The Learner-Centred Curriculum, a Study in Second Language Teaching. Cambridge : Cambridge University Press.
- PAPER, L. (1990). An ESL Motivations Assessment for a Community-Based ESL Programme. TESL Canada Journal, (vol 7), no. 2. p. 31-44.
- ROSSMAN, M.H., FISK, E.C. et ROEHL, J.E. (1984). Teaching and Learning Basic Skills, a Guide for Adult Education and Developmental Education Programs. New York : Teachers College Press.
- RYAN, R.M. (1982). Control and Information in the Intrapersonal Sphere : An Extension of Cognitive Evaluation Theory. Journal of Personality and Social Psychology, (vol. 43), no. 3, p. 450-461.
- RYAN, R.M., MIMS, V., KOESTNER, R. (1983). Relation of Reward Contingency and Interpersonal Context to Intrinsic Motivation : A Review and Test Using Cognitive Evaluation Theory. Journal of Personality and Social Psychology, (vol. 45), no. 4, p. 736-750.
- SAINT-PIERRE, H. (1975). La participation. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- VALLERAND, R.J., HALLIWELL, W.R. (1983). Formulations théoriques contemporaines en motivation intrinsèque : revue et critique. Canadian Psychology, (vol. 24), no. 4, p. 243-256.
- VALLERAND, R.J., REID, G. (1984). On the Causal Effects of Perceived Competence on Intrinsic Motivation : A Test of Cognitive Evaluation Theory. Journal of Sport Psychology, no. 6, p. 94-102.
- VALLERAND, R.J., REID, G. (1988). On the Relative Effects of Verbal Feedback on Males' and Females' Intrinsic Motivation. Canadian Journal of Behavioral Science, no. 20, p. 239-250.
- VALLERAND, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelles de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. Psychologie canadienne, (vol. 30), no. 4, p. 662-680.

- VALLERAND, R.J., BLAIS, M.R., BRIÈRE, N.M., PELLETIER, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation. Canadian Journal of Behavioral Science, (vol. 21), no. 3, p. 323-349.
- VALLERAND, R.J., O'Connor, Brian P. (1989A). Motivation in the Elderly : A Theoretical Framework and Some Promising Findings. Canadian Psychology, (vol. 30), no. 3, p. 538-550.
- VALLERAND, R.J., BISSONNETTE, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior : A Prospective Study. Journal of Personality, (vol. 60), no. 3, p. 599-620.
- VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G., BLAIS, M.R., BRIÈRE, N.M., SÉNÉGAL, C., VALLIÈRE, E.F. (1992A). The Academic Motivation Scale : A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. Educational and Psychological Measurement, (vol. 52), p. 1003-1017.
- VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G., BLAIS, M.R., BRIÈRE, N.M., SÉNÉGAL, C., VALLIÈRE, E.F. (1993). On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education : Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale. Educational and Psychological Measurement, (vol. 53), p 159-172.
- VALLERAND, R.J., THILL, E.E. (1993A). Introduction à la psychologie de la motivation. Laval : Éditions Études Vivantes.
- VIAU, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. St. Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- WEINER, B. (1972). Theories of Motivation, from Mechanism to Cognition. Chicago : Markham Publishing Company.
- ZINN, L.M. (1990). Identifying your Philosophical Orientation. In GALBRAITH, M. (Ed.) Adult Learning Methods : A Guide for Effective Instruction. Florida : Robert E. Krieger Publishing Company, Chapitre 3.

ANNEXES

ANNEXE 1

Trois-Rivières, 14 April 1995

Ms. Diane Morin
Département des Langues
Cégep de Victoriaville

Dear Diane,

As agreed upon during our last telephone conversation, enclosed are the questionnaires and documents required for the data collection.

On the annexed sheet, would you please write the total number of students currently and officially enrolled in the courses. This will enable me to compare the number of students who actually filled out the questionnaire to the potential number of respondents.

Will you please also indicate on what dates you began and finished the data collection and remind the teachers to make sure the students answer every question and rank every statement in the questionnaire.

Thank you very much, Diane, for your precious help.

Sincerely,

Stella Jordan
M.A. student in Education
Université du Québec à Trois-Rivières

Trois-Rivières, 14 avril 1995

Madame Johanne Lavigne
Collège d'affaires Éllis
Drummondville

Madame,

Pour faire suite à nos conversations téléphoniques, je vous fait parvenir les documents nécessaires à la cueillette de données.

Sur la feuille annexée, auriez-vous l'amabilité d'inscrire le nombre total d'étudiants officiellement inscrits à chacun des niveaux de cours d'anglais. Cette information me permettra de comparer le nombre d'étudiants qui ont répondu au questionnaire au nombre potentiel de répondants.

Pourriez-vous également inscrire les dates auxquelles vous avez commencé ainsi que terminé la collecte de données.

En espérant le tout à votre entière satisfaction, je tiens à vous remercier à l'avance pour l'aide précieuse que vous m'apportez.

Stella Jordan
Étudiante à la maîtrise en Éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

ANNEXE 2

INSTRUCTIONS AU RESPONSABLE DU GROUPE

Introduction à lire au groupe

Par la présente recherche, nous sommes intéressés à mieux connaître les raisons pour lesquelles un étudiant assiste à son cours d'anglais.

Nous vous demandons donc de bien vouloir répondre au questionnaire qui vous sera distribué.

Vous n'êtes pas tenus de répondre au questionnaire mais votre participation sera toutefois très appréciée.

Vous n'avez pas à inscrire votre nom sur le questionnaire et soyez assurés que les données obtenues ne serviront qu'à des fins de recherche et demeureront strictement confidentielles.

Instructions à donner aux étudiants

Section «Profil de l'étudiant»

- Pour tous les numéros de cette section, l'étudiant doit cocher la case qui correspond à sa situation. Veuillez, s.v.p., le leur répéter pendant qu'ils remplissent le questionnaire.
- L'étudiant ne doit pas oublier d'inscrire aussi sa date de naissance.

Section «Attitude face à tes études en anglais langue seconde»

- S.V.P., assurez-vous que les étudiants répondent à **TOUS les énoncés**. Veuillez le leur répéter pendant qu'ils remplissent le questionnaire.
- S.V.P., préciser à l'étudiant qu'en lisant chaque énoncé, il doit garder en tête la question qui apparaît au-dessus des énoncés : «En général, cette année, pourquoi assistes-tu à tes cours d'anglais?»

ANNEXE 3

Exemple de formule à remplir par l'agent de liaison pour déterminer la population

**NUMBER OF STUDENTS CURRENTLY ENROLLED FOR EACH
COURSE LEVEL**

Cégep de Drummondville

COURSES	NUMBER OF STUDENTS
Formation générale commune (FGC courses)	
Mise-à-niveau (604-001)	none
Anglais transitoire (604-104)	160
Anglais communication (604-101)	95
Anglais culture (604-102)	29
Anglais littérature (604-103)	53
Formation générale propre (FGP courses)	
Anglais transitoire (604-104)	60
Anglais communication (604-101)	28
Anglais culture (604-102)	7
Anglais littérature (604-103)	8
NOMBRE TOTAL D'ÉTUDIANTS	440

DATA COLLECTION STARTED ... _____

FINISHED ... _____

ANNEXE 4

Trois-Rivières, 5 June 1995

Ms. Diane Morin
Département des Langues
Cégep de Victoriaville

Dear Diane,

I want to thank you for all the assistance and information you gave me in gathering the data for my M.A., especially since I know how busy teachers are in the second half of a session. The data is being processed at the moment and it is thanks to you if the data collecting went so smoothly.

I also wish to give my personal thanks to your colleagues, who so kindly gave some of their precious time into having the questionnaires filled out.

Your help was very much appreciated.

Sincerely,

Stella Jordan
M.A. student in Education
Université du Québec à Trois-Rivières

Trois-Rivières, le 5 juin 1995

Madame Johanne Lavigne
Collège d'affaires Éllis
Drummondville

Madame,

Je tiens à vous remercier très sincèrement pour le temps si précieux que vous avez consacré à la distribution des questionnaires pour ma maîtrise. Les données recueillies sont en traitement, en ce moment, et c'est grâce à votre aide si cette étape de mon mémoire s'est si bien passée.

Croyez, chère Madame, à mes sentiments très cordiaux.

Stella Jordan
Étudiante à la maîtrise en Éducation
Université du Québec à Trois-Rivières