

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
LILYANA KIRILOVA

ORIENTATIONS DE LA MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE DE
L'ANGLAIS ET DE L'ESPAGNOL LANGUES SECONDES AU
PRIMAIRE : UNE ÉTUDE COMPARATIVE

JUIN 2016

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.

Sommaire

De nos jours, nous sommes témoins d'un intérêt croissant à l'égard de l'apprentissage précoce de deux langues secondes tant au Québec qu'ailleurs dans le monde. Dans le contexte québécois, l'émergence très récente de ce phénomène n'a pas permis d'analyser en profondeur les orientations de la motivation des élèves du primaire à l'apprentissage de deux langues secondes. S'inscrivant dans une approche qualitative, le présent mémoire vise à comparer dans un premier temps les orientations de la motivation des jeunes Québécois à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol langues secondes. Dans un second temps, cette recherche se penche sur la comparaison des orientations à l'apprentissage des deux langues secondes selon le genre en mettant en évidence les ressemblances et les différences. Le cadre de référence de cette étude comporte trois types d'orientation : les orientations intégrative et instrumentale suggérées de Gardner et Lambert (1975) ainsi que l'orientation intrinsèque qui est à la base de la théorie de Deci et Ryan (1985). Par ailleurs, la perspective qualitative de la recherche a permis l'émergence d'une nouvelle orientation, notamment l'orientation Voyages ajoutée *a posteriori* à l'étude. Des élèves de 5^e année de deux écoles primaires publiques offrant l'enseignement des deux langues secondes étudiées et certains de leurs parents participent à la recherche. Les participants proviennent d'une ville québécoise de taille moyenne majoritairement francophone. L'utilisation de différents outils de recherche, notamment des groupes de discussion formés auprès des élèves, des questions ouvertes individuelles aux élèves et des questions ouvertes aux parents, permet de trianguler les

données obtenues. Selon les résultats de la recherche, les élèves sont guidés par les orientations intrinsèque et Voyages à l'apprentissage des deux langues secondes. Les résultats montrent également que ces participants affichent une plus grande orientation instrumentale à l'apprentissage de l'anglais langue seconde et une plus grande orientation intégrative à l'apprentissage de l'espagnol langue seconde. Par ailleurs, les résultats mettent en lumière une absence de différences importantes entre les filles et les garçons au regard des orientations intégrative, instrumentale et Voyages, ce qui constitue le point fort de cette recherche. Certaines différences entre les genres quant à l'orientation intrinsèque ont été constatées.

Table des matières

Sommaire.....	ii
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	viii
Liste des figures.....	x
Remerciements.....	xi
Introduction.....	1
1.1. De l'importance de la connaissance des langues.....	3
1.1.1. L'expérience de l'enseignement des L2 en Europe.....	5
1.1.2. L'enseignement des L2 aux États-Unis.....	6
1.1.3. L'enseignement-apprentissage des L2 au Québec.....	7
1.2. La précocité dans l'acquisition des L2 : deux courants de pensée.....	10
1.3. Motivation et apprentissage des L2 au primaire.....	13
1.3.1. Types d'orientation de la motivation.....	14
1.3.2. Âge et types d'orientation de la motivation.....	16
1.3.3. Genre et types d'orientation de la motivation.....	18
1.4. Question de recherche.....	20
Cadre de référence.....	23
2.1. Principales théories de la motivation et leur application en contexte scolaire....	24
2.1.1. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan.....	25
2.1.2. Le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau.....	29
2.1.3. La théorie de l'attribution causale de Weiner.....	30
2.1.4. La théorie d'auto-efficacité de Bandura.....	31
2.2. Théories de la motivation à l'apprentissage d'une L2.....	33
2.2.1. La théorie de Gardner et Lambert.....	33
2.2.2. Les modèles de Dörnyei.....	37

2.2.3. Le modèle de Noels et ses collègues.....	38
2.3. Choix de cadre de référence.....	40
2.4. Objectifs de recherche.....	43
Méthodologie.....	44
3.1. Type de recherche.....	45
3.2. Participants.....	46
3.2.1. Les élèves de l'École Jacques-Buteux.....	47
3.2.2. Les élèves de l'École primaire d'éducation internationale.....	47
3.2.3. Les parents des élèves.....	48
3.3. Outils de recherche.....	48
3.3.1. Groupes de discussion.....	49
3.3.2. Questions ouvertes individuelles aux élèves.....	52
3.3.3. Validation du groupe de discussion et des questions ouvertes individuelles.....	53
3.3.4. Questions ouvertes aux parents.....	54
3.4. Procédures de collecte de données.....	55
3.4.1. L'École Jacques-Buteux.....	55
3.4.1.1. Rencontres avec les élèves : questions ouvertes individuelles et groupes de discussion.....	57
3.4.1.2. Questions ouvertes aux parents.....	58
3.4.2. L'École primaire d'éducation internationale.....	59
3.4.2.1. Rencontres avec les élèves : questions ouvertes individuelles et groupes de discussion.....	60
3.4.2.2. Questions ouvertes aux parents.....	61
3.5. Traitement de données.....	61
3.6. Plan d'analyse de données.....	62
3.6.1. Groupes de discussion.....	62
3.6.2. Questions ouvertes.....	63
3.6.3. Triangulation de données.....	64

Résultats.....	66
4.1. Analyse de données.....	67
4.1.1. Codage et catégorisation des données.....	67
4.1.1.1. Groupes de discussions.....	68
4.1.1.2. Questions ouvertes individuelles aux élèves.....	70
4.1.1.3. Questions ouvertes aux parents.....	70
4.1.2. Rigueur scientifique.....	71
4.2. Orientations à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2.....	73
4.2.1. L'anglais L2.....	73
4.2.1.1. Orientation intégrative.....	74
4.2.1.2. Orientation instrumentale.....	76
4.2.1.3. Orientation intrinsèque.....	79
4.2.1.4. Orientation Voyages.....	82
4.2.1.5. Perceptions des parents.....	84
4.2.1.6. Portrait global des orientations à l'apprentissage de l'anglais L2.....	87
4.2.2. L'espagnol L2.....	89
4.2.2.1. Orientation intégrative.....	90
4.2.2.2. Orientation instrumentale.....	92
4.2.2.3. Orientation intrinsèque.....	94
4.2.2.4. Orientation Voyages.....	97
4.2.2.5. Perceptions des parents.....	98
4.2.2.6. Portrait global des orientations à l'apprentissage de l'espagnol L2.....	100
4.3. Comparaison des orientations à l'apprentissage des L2.....	103
4.3.1. Comparaison des orientations à l'apprentissage des L2.....	103
4.3.2. Préférence de langue.....	107
4.4. Comparaison des orientations à l'apprentissage des L2 selon le genre.....	109
Discussion.....	112
5.1. Question de recherche.....	113
5.2. Comparaison des orientations à l'apprentissage des L2.....	115

5.2.1. Orientations à l'apprentissage des L2.....	116
5.2.1.1. Orientation intégrative.....	116
5.2.1.2. Orientation instrumentale.....	118
5.2.1.3. Orientation intrinsèque.....	121
5.2.1.4. Orientation Voyages.....	122
5.2.2. Préférence de langue.....	123
5.3. Retombées possibles.....	129
5.4. Forces et limites.....	131
5.4.1. Forces.....	131
5.4.2. Limites.....	132
Conclusion.....	135
6.1. Synthèse de la réalisation de notre recherche.....	136
6.2. Synthèse des objectifs de recherche.....	138
6.2.1. Synthèse de l'objectif 1 et du sous-objectif.....	138
6.2.2. Synthèse de l'objectif de recherche 2.....	139
6.2.3. Synthèse de l'objectif de recherche 3.....	139
6.3. Pistes de recherches futures.....	140
Références.....	143
Appendices.....	151
Appendice A : Grille des questions du groupe de discussion aux élèves.....	152
Appendice B : Questions ouvertes individuelles aux élèves.....	157
Appendice C : Questions ouvertes aux parents.....	162
Appendice D : Demande de collaboration auprès des directions des écoles.....	166
Appendice E : Lettre d'information et formulaire de consentement.....	168

Liste des tableaux

Tableau 1	Démarches visant à rencontrer les objectifs de recherche.....	64
Tableau 2	Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'anglais L2 pour la catégorie Orientation intégrative – groupes de discussion.....	74
Tableau 3	Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'anglais L2 pour la catégorie Orientation intégrative – questions ouvertes individuelles.....	75
Tableau 4	Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'anglais L2 pour la catégorie Orientation instrumentale – groupes de discussion.....	76
Tableau 5	Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'anglais L2 pour la catégorie Orientation instrumentale – questions ouvertes individuelles	79
Tableau 6	Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'anglais L2 pour la catégorie Orientation intrinsèque – groupes de discussion.....	80
Tableau 7	Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'anglais L2 pour la catégorie Orientation intrinsèque – questions ouvertes individuelles.....	82
Tableau 8	Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'anglais L2 pour la catégorie Orientation Voyages – groupes de discussion.....	83
Tableau 9	Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'anglais L2 pour la catégorie Orientation Voyages – questions ouvertes individuelles.....	84
Tableau 10	Répartition des perceptions des parents à l'égard de l'apprentissage de l'anglais L2 de leur enfant pour les catégories Orientation intégrative, Orientation instrumentale, Orientation intrinsèque et orientation Voyages – questions ouvertes.....	85
Tableau 11	Répartition des participants à l'égard de l'anglais L2 pour les catégories Orientation intégrative, Orientation instrumentale, Orientation intrinsèque et Orientation Voyages – groupes de discussion, questions ouvertes individuelles et questions ouvertes aux parents.....	87
Tableau 12	Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'espagnol L2 pour la catégorie Orientation intégrative – groupes de discussion.....	90
Tableau 13	Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'espagnol L2 pour la catégorie Orientation intégrative – questions ouvertes individuelles.....	91

Tableau 14 Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'espagnol L2 pour la catégorie Orientation instrumentale – groupes de discussion.....	92
Tableau 15 Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'espagnol L2 pour la catégorie Orientation instrumentale – questions ouvertes individuelles..	93
Tableau 16 Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'espagnol L2 pour la catégorie Orientation intrinsèque – groupes de discussion.....	94
Tableau 17 Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'espagnol L2 pour la catégorie Orientation intrinsèque – questions ouvertes individuelles.....	96
Tableau 18 Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'espagnol L2 pour la catégorie Orientation Voyages – groupes de discussion.....	97
Tableau 19 Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'espagnol L2 pour la catégorie Orientation Voyages – les questions ouvertes individuelles....	98
Tableau 20 Répartition des parents à l'égard de l'apprentissage de l'espagnol L2 de leur enfant pour les catégories Orientation intégrative, Orientation instrumentale, Orientation intrinsèque et Orientation Voyages – questions ouvertes.....	98
Tableau 21 Répartition des participants à l'égard de l'espagnol L2 pour les catégories Orientation intégrative, Orientation instrumentale, Orientation intrinsèque et Orientation Voyages – groupes de discussion, questions ouvertes individuelles et questions ouvertes aux parents.....	101

Liste des figures

<i>Figure 1</i> : Le continuum de l'autodétermination avec les types de motivation et les types de régulation.....	26
<i>Figure 2</i> : Le modèle socio-éducatif de Gardner (2001).....	35
<i>Figure 3</i> : Comparaison des orientations à l'apprentissage des L2.....	104
<i>Figure 4</i> : Préférence de langue des élèves selon le genre.....	107

Remerciements

J'aimerais remercier tout d'abord Madame Mariane Gazaille, Ph.D. d'avoir accepté de s'engager à titre de directrice de recherche dans ce mémoire. La pertinence de ses suggestions et sa correction du français ont largement amélioré la qualité de l'étude. Les nombreux échanges avec Madame Gazaille m'ont permis d'évoluer et de m'enrichir autant sur le plan scientifique que linguistique. De plus, grâce à ses encouragements et à son énergie, j'ai réussi à garder ma passion pour cette recherche tout au long de sa réalisation. Par ailleurs, la passion pour la recherche, transmise par Madame Gazaille, m'a permis d'obtenir mon premier emploi dans le domaine.

Je suis également reconnaissante envers tous les élèves et tous les parents qui ont participé à notre projet ainsi qu'à leurs enseignantes d'anglais et d'espagnol. Sans leur engagement et collaboration, la réalisation de cette recherche n'aurait pas été possible.

J'aimerais exprimer ma gratitude à mon époux Ivaylo Dimitrov pour l'aide inconditionnel qu'il m'apporte toujours. Je remercie également mes enfants Sofia et Daniel qui ont souvent fait preuve de compréhension et de patience.

En dernier lieu, mais non le moindre, un merci spécial à mes parents Siyka et Dimitar Panayotovi pour lesquels l'éducation de leurs enfants a toujours été une priorité. Ils me soutiennent constamment malgré la longue distance qui nous sépare depuis plusieurs années.

Introduction

La première section du présent mémoire traite de la pertinence sociale et scientifique du sujet. Y seront discutés l'importance de l'apprentissage des langues secondes (L2) ou étrangères (LE), l'acquisition précoce d'une L2 ou LE et le rôle de la motivation pour l'apprentissage d'une L2 ou LE. La formulation de la question de recherche complète la problématique.

Dans le présent travail, nous choisissons, comme suggéré par plusieurs chercheurs (Henry & Apelgren, 2008; Lightbown & Spada, 2006) ainsi qu'organismes (ACEDLE¹, OPE², UNESCO³), d'adopter l'utilisation de l'expression L2 pour nommer toutes les langues étudiées après la première langue qu'il s'agisse d'une langue seconde, tierce ou étrangère. Pour ce qui est de la langue espagnole, nous respecterons toutefois l'expression langue tierce (L3) employée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans les références issues de cette instance.

¹ Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères

² Observatoire européen du plurilinguisme

³ Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

1.1. De l'importance de la connaissance des langues

De nos jours, la connaissance d'une ou plusieurs L2 est un atout de la plus grande importance. Les avantages de parler une ou plusieurs L2 peuvent être expliqués sous plusieurs angles : économique, social, culturel et éducatif. Ainsi, du point de vue économique, la connaissance des L2 facilite les relations professionnelles dans la conjoncture actuelle de développement d'entreprises internationales, de migration et de mobilité accrue des travailleurs. Du point de vue social, la maîtrise d'une ou plusieurs L2 favorise la communication entre les gens de par le monde puisque, grâce à l'évolution des technologies numériques, le monde est devenu un village global où les gens sont en mesure de rester en contact malgré les distances. Sur le plan culturel, la connaissance d'une L2 permet aux gens de s'ouvrir au monde, d'enrichir leur culture et de comprendre les modes de vie d'autres communautés. Ainsi, selon l'Organisation mondiale du tourisme (2013), le développement du tourisme international constitue un secteur en pleine expansion ces dernières années, ce qui ajouterait, selon nous, à l'intérêt porté à l'apprentissage d'une L2. Par exemple, selon un sondage réalisé en 2011 par le Réseau de veille en tourisme, le ministère du Tourisme du Québec et un regroupement d'associations touristiques régionales et sectorielles, les destinations les plus populaires des Québécois à l'étranger, demeurent le Mexique, les Caraïbes et les États-Unis, des régions où la langue parlée par la majorité de la population est soit l'anglais ou l'espagnol. Enfin, plusieurs étudiants décident de nos jours d'entreprendre ou de

compléter leurs études à l'étranger⁴, d'où la nécessité de parler, de comprendre et de lire la langue du pays d'accueil. Bref, tant sur les plans économique et social que sur le plan culturel et éducatif, la connaissance d'une ou plusieurs L2 représente de nombreux avantages pour les sociétés et pour les individus.

L'intérêt accru et les besoins contemporains en ce qui a trait à la connaissance d'une ou plusieurs L2 décrits ci-dessus interpellent directement le monde de l'enseignement-apprentissage des L2. D'un côté, des organisations et des associations comme UNESCO, ACEDLE, OPE, etc., travaillent sur la promotion du plurilinguisme et encouragent fortement l'éducation bilingue ou multilingue à tous les ordres d'enseignement. D'un autre côté, les gouvernements d'un grand nombre de pays sont en train d'adapter leurs politiques linguistiques éducatives à l'éducation bilingue ou plurilingue dès les premières années scolaires. Dans cet ordre d'idées, nous jetons maintenant un regard sur l'expérience de certains pays qui ont implanté des programmes d'enseignement d'une ou deux L2 au primaire. Pour ce faire, nous ferons ci-dessous un bref survol des politiques linguistiques éducatives de certains pays d'Europe et d'Amérique du Nord et nous regarderons ensuite ce qui se fait actuellement au Québec.

⁴ Nombre record d'inscriptions des étudiants internationaux à l'Université du Québec à Trois-Rivières avec une augmentation de 20% pour 2014

1.1.1. L'expérience de l'enseignement des L2 en Europe

L'enseignement de deux L2 au primaire est chose fréquente dans une grande partie de l'Europe. D'ailleurs, dans le cadre de l'Union européenne, un des principaux objectifs des politiques linguistiques réside dans la poursuite d'actions pour « améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment par l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge » (Conseil européen de Barcelone 2002, p. 20). Ceci s'expliquerait par la grande diversité linguistique qui caractérise l'Europe comme le montrent les exemples suivants.

La Suisse constitue l'exemple par excellence de diversité linguistique avec quatre langues officielles – l'allemand, le français, l'italien et le romanche. Dans ce pays, l'instruction publique prévoit l'enseignement obligatoire « d'une deuxième langue nationale et une autre langue au plus tard dès la 5^e année scolaire » (Conférence suisse de directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2004, p.4). Bien que l'enseignement de deux L2 n'y soit pas encore obligatoire, le Luxembourg, la Grèce, l'Estonie, l'Islande, la Lettonie, la Finlande et la Suède ont déjà choisi de ce faire (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011). Pour le Luxembourg, le pourcentage des élèves du primaire qui apprennent deux L2 s'élève à 100 %. En Espagne, l'apprentissage d'une deuxième L2 fait également partie du programme éducatif du primaire quoique de façon facultative. Ainsi, certaines communautés de ce pays comme la région de Murcie, les

îles Canaries et la Cantabrie se démarquent par l'implantation de l'enseignement de deux L2 pour un pourcentage élevé des élèves du primaire. (*ibid.*, 2014).

En somme, l'enseignement-apprentissage de deux L2 au primaire n'est pas un phénomène isolé en Europe et si l'enseignement de deux L2 au primaire n'est pas encore obligatoire dans tous les pays de l'Union européenne, un pourcentage de plus en plus élevé des élèves y apprendrait tout de même deux L2 dès le primaire.

1.1.2. L'enseignement des L2 aux États-Unis

Aux États-Unis, la situation de l'enseignement-apprentissage des L2 diffère considérablement de celle de l'Europe. Bien que l'enseignement de deux L2 ne soit privilégié ni à l'école primaire et secondaire, ni au postsecondaire, les Américains reconnaissent l'importance de parler au moins une L2. Par exemple, certaines organisations, comme le *Center for Applied Linguistics*, encouragent l'éducation bilingue en offrant aux parents des livres et du matériel portant sur les avantages de la connaissance de plus d'une langue, sur le choix de langue ainsi que du programme approprié pour leurs enfants. En plus, cette organisation est engagée dans des recherches sur l'état actuel et les tendances de l'éducation bilingue dans le pays. Par ailleurs, selon une de ces recherches, l'espagnol et le français restent les L2 les plus enseignées aux élèves américains du primaire (Rhodes & Pufahl, 2009).

1.1.3. L'enseignement-apprentissage des L2 au Québec

Au Canada, la Loi sur les langues officielles de 1969 confère au français et à l'anglais le statut de langues officielles du pays (Commissariat aux langues officielles, 2011). Toutefois, ce sont les provinces et les territoires qui disposent de la compétence exclusive de gestion de l'éducation (Conseil des ministres de l'Éducation, 2008). Par conséquent, les décisions qui régissent l'enseignement-apprentissage des L2 relèvent du gouvernement provincial et dépendent exclusivement des ministères respectifs.

Au Québec, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) identifie le français comme langue d'enseignement au primaire pour les écoles des Commissions scolaires francophones⁵ (MELS, 2006). Considérant qu'un « jeune enfant peut apprendre plusieurs langues en même temps » (MELS, 2006, p. 3) et en réponse à la nécessité d'un enseignement de la langue qui commence plus tôt dans le parcours scolaire (MELS, 2007), l'anglais L2 y est enseigné dès le premier cycle du primaire depuis 2006. De surcroît, et quoique facultative pour le moment, le MELS offre aux écoles francophones la possibilité d'implantation progressive de l'anglais intensif en 6^e année du primaire (MELS, 2014).

L'intérêt croissant de la société québécoise à l'égard de l'apprentissage des langues se reflète aussi par l'intérêt porté à la langue espagnole. En effet, bien que non-

⁵ Les Commissions scolaires anglophones offrent l'enseignement en anglais (MELS, 2014).

inscrit au programme officiel, l'enseignement de l'espagnol au primaire prend de plus en plus d'ampleur au Québec. Les prochains paragraphes exposent les possibilités d'apprendre l'espagnol L3 au primaire dans les établissements scolaires du Québec.

Premièrement, l'espagnol est offert aux élèves immigrants ayant l'espagnol comme langue maternelle grâce au Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO), un programme qui vise à maintenir les connaissances de base des langues d'origine des élèves immigrants (MELS, 2009). Ce programme peut être offert aux autres élèves de l'école si l'objectif général du programme – maintenir les connaissances de base de la langue d'origine – est respecté et si le nombre de non-locuteurs ne dépasse pas un tiers des élèves inscrits au cours. Or, considérant les critères de sélection pour offrir ce programme, le PELO est, dans les faits, presque exclusivement offert dans les régions multiethniques comme les régions de Montréal et de Laval (MELS, 2009).

Deuxièmement, un nombre croissant d'écoles primaires adoptent des projets d'établissement qui ciblent l'enseignement-apprentissage de l'espagnol L3. Par exemple, dans la région de Trois-Rivières, une région où le français est la langue maternelle pour 96, 5% de la population (Statistique Canada, 2014), quatre écoles primaires enseignent l'espagnol L3. L'école Jacques-Buteux y est reconnue depuis déjà plusieurs années pour son programme de langues basé sur l'enseignement de l'anglais L2 et de l'espagnol L3⁶.

⁶ Pour de plus amples informations, consultez le site de l'école <http://accueil.csduroy.qc.ca/Jacques-Buteux/Pages/accueil.aspx>

Un exemple plus récent est l'École primaire d'éducation internationale qui a ouvert ses portes en 2011 et où l'espagnol L3 est enseigné à partir du préscolaire⁷. Vu le grand nombre de demandes d'inscription qu'elle a reçues, cette école a dû proposer un projet d'agrandissement dès 2013-2014 (Lafrenière, 2013); elle compte présentement deux pavillons. Enfin, et toujours dans la même région, deux écoles primaires privées, l'École Vision et le Collège Marie-de-l'Incarnation, ont déjà intégré l'espagnol L3 dans leurs programmes éducatifs respectifs à partir de la maternelle et de la 3^e année⁸. Ces exemples illustrent la tendance en enseignement-apprentissage des L2 au Québec.

En somme, même si la langue française reste au cœur des préoccupations des Québécois, ce que propose d'ailleurs un sondage effectué par Web Léger Marketing-Association d'études canadiennes-Quebec Community Groups Network (Bélair-Crino, 2009), le bref survol de l'évolution de l'enseignement de l'anglais L2 et la situation de l'espagnol au Québec laissent entrevoir que les Québécois témoigneraient de plus en plus d'intérêt à l'égard de l'apprentissage de langues autres que le français.

Si l'importance de l'enseignement-apprentissage de l'anglais L2 au primaire n'est plus à démontrer, plusieurs raisons soutiennent le besoin de s'intéresser aussi au cas de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol au primaire : 1) l'espagnol est la L3

⁷ Pour de plus amples informations, consultez le site de l'école <http://www.ecolepei.com/>

⁸ Pour de plus amples informations, consultez les sites des écoles <http://trois-rivieres.visionschools.com/afficher.aspx?unite=001004> et <http://www2.cmitr.qc.ca/>

la plus enseignée dans les écoles secondaires du Québec (MELS, 2008); 2) l'espagnol occupe le troisième rang comme langue internationale (Calvet, 2010); 3) le Québec est une terre d'accueil pour 13% de nouveaux arrivants hispano-américains (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2006) et 4) l'espagnol et le français partagent une proximité linguistique avérée (Robert, 2004), ce qui faciliterait l'apprentissage de l'espagnol par les jeunes québécois. Pour ce, nous nous intéressons maintenant aux travaux portant sur l'apprentissage des langues au primaire.

1.2. La précocité dans l'acquisition des L2 : deux courants de pensée

Les recherches portant sur l'acquisition des L2 au primaire se divisent selon deux courants de pensée. D'un côté, il existe des études qui soulignent les résultats favorables quant à l'apprentissage précoce des L2. D'un autre côté, certains chercheurs mettent en question et nuancent les avantages de l'apprentissage précoce des L2.

Plusieurs caractéristiques propres aux jeunes enfants (8-9 ans) telles la sensibilité aux contrastes phonétiques, la capacité de mémorisation et la plasticité du cerveau (Morlat, 2008) feraient que les enfants seraient plus aptes que les adolescents ou les adultes à apprendre une L2 (Morlat, 2008; Sousa, 2002). En outre, parmi les études favorables à l'apprentissage précoce des langues, celle de Sousa (2002) met en évidence le lien entre les fonctions cérébrales et le processus d'enseignement-apprentissage. Selon cet auteur, les jeunes enfants possèdent davantage de neurones comparativement aux

adultes et en plus, les connexions neuronales se feraient beaucoup plus facilement chez les premiers que chez les deuxièmes. L'information entrerait dans le cerveau par des *fenêtres d'opportunités*, c'est-à-dire « d'importantes périodes pendant lesquelles le cerveau répond à certains types de stimulations pour créer ou consolider des réseaux neuraux » (Sousa, 2002, p. 25). Ces *fenêtres d'opportunités* s'ouvrent et se ferment constamment. La *fenêtre* responsable de l'acquisition du langage oral s'ouvrirait ainsi dès la naissance et se fermerait vers l'âge de 10 ans. Ainsi, le cerveau des enfants disposerait de facultés d'apprendre plus facilement des L2 et, de façon maximale, pendant les dix premières années de leur vie. Même si l'enfant demeure apte à apprendre d'autres langues après cette période, ses capacités s'en trouveraient affaiblies. D'ailleurs, les résultats d'une étude comparative récente soutiennent la logique de Sousa en mettant en lumière que les élèves qui commencent à étudier l'anglais L2 vers l'âge de 5-6 ans parlent plus couramment la langue et se démarquent par une meilleure performance en anglais comparativement à ceux qui débutent l'apprentissage de la langue vers l'âge de 12-13 ans (Gawi, 2012). Compte tenu des différences significatives dans les performances des deux groupes d'élèves, la précocité s'avérerait un facteur important pour améliorer les compétences dans l'acquisition d'une L2 (*ibid.*, 2012).

En opposition au courant de pensée favorable à l'apprentissage précoce d'une L2, certains chercheurs remettent en question les avantages de l'apprentissage précoce des L2 et particulièrement l'implantation d'une deuxième L2 au primaire. Comparant les niveaux de performance des élèves du primaire à ceux d'élèves du secondaire en

apprentissage d'une L2, ces chercheurs avancent que les élèves du secondaire développeraient une plus grande compétence à l'égard des langues étudiées et avanceraient plus rapidement que les jeunes enfants vers la maîtrise de celles-ci (Cenoz, 2003). Parmi les causes qui expliquent ces résultats, Cenoz souligne la maturité cognitive des élèves du secondaire ainsi que les stratégies qu'ils auraient élaborées de résolutions des problèmes linguistiques.

Bien que les avantages de l'enseignement-apprentissage précoce des L2 ne fassent pas consensus dans les milieux scientifiques, il y a lieu de croire, tout comme Sousa (2002) et Morlat (2008), que l'enseignement-apprentissage précoce des L2 donne aux jeunes enfants la possibilité de profiter et de maximiser certaines facultés et capacités de leur cerveau qui diminueraient avec l'âge. Prenant également en considération les avantages contemporains de connaître une ou plusieurs L2, les tendances dans les politiques éducatives mondiales au sujet de l'implantation de deux L2 dès le plus bas âge ainsi que l'intérêt que la société québécoise témoigne déjà à cet égard, nous nous inscrivons dans le courant de pensée qui préconise la précocité dans l'acquisition des L2.

Si les caractéristiques cognitives jouent un rôle en apprentissage des langues, un grand nombre de chercheurs reconnaissent quant à eux le rôle crucial de la motivation pour l'apprentissage d'une L2 (Dörnyei, 1994; Gardner, 1985; Noels, 2001). Dans cette optique, il demeure primordial de s'intéresser à la motivation entretenue par les jeunes

apprenants des L2. Mieux connaître les caractéristiques motivationnelles des élèves du primaire apprenants d'une L2 permettrait de bonifier les activités pédagogiques offertes à cette clientèle et ainsi de l'assurer un enseignement plus efficace. Les sections suivantes discutent, à cet effet, de la motivation à l'apprentissage d'une L2 au primaire. Nous nous penchons également sur les liens entre motivation à l'apprentissage des L2 auprès de cette même clientèle, âge et genre.

1.3. Motivation et apprentissage des L2 au primaire

Depuis le milieu du XX^e siècle, plusieurs chercheurs mettent en lumière l'importance de la motivation à l'apprentissage des L2 et lui accordent une place cruciale dans le processus d'acquisition d'une L2 (Ushioda & Dörnyei, 2012). De nos jours, un grand nombre de chercheurs à travers le monde se questionnent plus précisément sur les raisons qui incitent les élèves du primaire à apprendre une ou plusieurs L2.

Étudiant et approfondissant les connaissances sur la motivation à l'apprentissage d'une L2 au primaire, certains chercheurs distinguent différents types d'orientation de la motivation et, chacun à leur façon, ces types d'orientation jouent un rôle important dans la motivation des jeunes apprenants de L2 (Kirsch, 2006; Nikolov, 1999; Tierney & Gallastegi, 2011). D'autres chercheurs étudient, quant à eux, l'impact de certaines

caractéristiques des jeunes enfants, dont l'âge et le genre féminin ou masculin, sur la motivation (Carreira, 2006; Henry & Apelgren 2008; Heining-Boyton & Haitema, 2007; Kim & Seo, 2012; Nikolov, 1999, etc.).

1.3.1. Types d'orientation de la motivation

Les résultats d'études scientifiques qui portent sur la motivation en apprentissage des L2 au primaire rapportent trois types d'orientation de la motivation : l'orientation intégrative, l'orientation instrumentale et l'orientation intrinsèque. L'orientation intégrative s'associe à l'intérêt personnel de l'apprenant vis-à-vis de la communauté qui emploie la langue cible. L'apprenant sent une nécessité de connaître la culture et le mode de vie des locuteurs de cette communauté. En général, cette nécessité se manifeste par une ouverture aux locuteurs, un désir de communiquer et de se faire des amis et des connaissances dans cette communauté (Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1985). L'orientation instrumentale, à différence de l'orientation intégrative, se démarque par son caractère utilitaire. Ce type d'orientation fait référence généralement au désir de l'apprenant d'obtenir des avantages économiques ou une reconnaissance sociale de la connaissance de la langue cible. En ce sens, des raisons pratiques et concrètes favorisent l'apprentissage de la langue (Gardner & Lambert, 1972). Finalement, l'orientation intrinsèque, quant à elle, réfère à l'engagement volontaire d'une personne dans une activité. La personne, qui affiche ce type d'orientation, choisit une activité parce qu'elle

la trouve intéressante et plaisante. En contexte éducatif, l'orientation intrinsèque s'associe à la curiosité innée des élèves ainsi qu'à leur intérêt et à leur engagement dans les activités scolaires (Deci & Ryan, 1985).

Certaines études réalisées dans des pays de quatre continents différents, soit en Belgique (Blondin, Fagnant & Goffin, 2008), aux îles Fiji (Shameem, 2004), au Luxembourg (Kirsch, 2006), en Taiwan (Chung & Huang, 2010) et aux États-Unis (Sung & Padilla, 1998) montrent que les élèves apprécient surtout l'utilité de la langue cible étudiée, ce qui témoigne d'une orientation instrumentale ou extrinsèque. La majeure partie de ces mêmes élèves démontreraient également un intérêt personnel à mieux connaître le mode de vie et la culture de la communauté qui emploie ladite langue cible. Il s'agit, dans ce cas, d'une orientation intégrative. Par ailleurs, les hauts niveaux d'orientation intégrative à l'égard de l'anglais L2 chez les élèves de Taiwan pourraient être attribués à l'exposition accrue à la culture occidentale par les médias dans la vie quotidienne des élèves tandis que le plus grand intérêt pour cette langue des élèves des zones rurales comparativement à ceux des zones urbaines s'expliquerait par l'environnement plus tranquille, moins compétitif et moins stressant qui caractérise les zones rurales. (Chung & Huang, 2010). Dans la même veine, la pression parentale ou le contexte multilingue dans certaines régions pourrait avoir un impact considérable sur l'orientation extrinsèque ou instrumentale comme le souligne l'étude de Nikolov réalisée en Hongrie (Nikolov, 1999) et celle de Kirsch (2006) menée au Luxembourg alors que l'environnement éducatif influencerait la motivation intrinsèque chez les jeunes

apprenants (Wu, 2003). En ce qui les concerne, les élèves hongrois se caractériseraient particulièrement par une orientation de type intrinsèque (Nikolov, 1999). D'ailleurs, Nikolov (1999) ne constate aucune trace d'orientation intégrative chez ces élèves. Finalement, les résultats de certaines études réalisées en Grande-Bretagne révèlent que les élèves du primaire affichent une orientation extrinsèque ou instrumentale (Barton, Bragg & Serratrice, 2009; Martin, 2012) tandis que d'autres études menées dans la même région mettent en évidence une orientation intrinsèque chez les jeunes apprenants (Tierney & Gallastegi, 2011). Cependant, selon les résultats des trois études mentionnées (Barton, Bragg & Serratrice, 2009; Martin, 2012; Tierney & Gallastegi, 2011), les élèves manifestent leur enthousiasme et leur intérêt envers la communauté qui emploie la langue cible, ce qui témoigne d'une orientation intégrative chez les élèves de Grande-Bretagne.

1.3.2. Âge et types d'orientation de la motivation

Il existerait un lien entre l'âge des élèves du primaire et le type d'orientation de la motivation que ces derniers affichent (Carreira, 2006; Henry & Apelgren 2008; Heining-Boyton & Haitema, 2007; Kim & Seo, 2012; Nikolov, 1999). Par exemple Nikolov (1999), menant une recherche qualitative auprès d'élèves hongrois, avance que l'orientation instrumentale émergerait vers l'âge de 11-12 ans. Cependant Carreira (2006), dans une étude quantitative, trouve que les élèves âgés de 8-9 ans se caractérisent par une plus grande orientation extrinsèque ou instrumentale que les élèves

japonais âgés de 11-12 ans. Selon Carreira (2006), les différences dans les résultats de ces deux études pourraient s'expliquer par des facteurs environnementaux, culturels et politiques.

Henry et Apelgren (2008), dans une des rares études portant sur la motivation à l'apprentissage de deux L2 au primaire, mettent en évidence un résultat inattendu quant aux attitudes des élèves vis-à-vis d'une première L2 et d'une deuxième L2 en Suède. Après un an d'apprentissage d'une deuxième L2 de leur choix⁹, les participants se sont révélés plus enthousiastes vis-à-vis de l'apprentissage de la deuxième L2 que de l'apprentissage de la première L2, soit l'anglais (Henry & Apelgren, 2008). Ce résultat ne soutient pas ceux de Chambers et de Dörnyei et Csizér (1999, 2002; dans Henry & Apelgren, 2008) selon lesquels l'anglais resterait la L2 la plus populaire parmi toutes les langues. Henry et Apelgren (2008) expliquent ce résultat entre autres, par le fort intérêt des débutants à l'égard d'une nouvelle langue ainsi que par la routine et l'ennui qui s'installent avec le temps dans les cours d'anglais. Pour ce, ces auteurs recommandent la réalisation de recherches qualitatives qui pourraient apporter une explication plus approfondie à ce résultat inattendu.

Dans l'ensemble, les résultats de la majorité des études sur la motivation en apprentissage des L2 mettent en évidence que la motivation des participants vis-à-vis l'apprentissage d'une L2 diminue au fil des années (Bolster, Balandier-Brown & Rea-

⁹ l'espagnol, l'allemand, le français ou la langue des signes

Dickins, 2004; Cable & al, 2011; Heining-Boyton & Haitema, 2007; Henry & Apelgren, 2008; Kim & Seo, 2012). Elles révèlent également le rôle de l'environnement et du contexte en apprentissage des L2. Enfin, les études réalisées sur le sujet seraient essentiellement quantitatives, appelant le besoin de recherches qualitatives.

1.3.3. Genre et types d'orientation de la motivation

Un grand nombre de travaux portant sur la motivation à l'apprentissage d'une L2 au primaire soulignent l'existence de différences significatives entre les garçons et les filles du primaire (Heining-Boyton & Haitema, 2007; Henry & Apelgren, 2008; Sung & Padilla, 1998; Tierney & Gallastegi, 2011). Dans l'ensemble, et contrairement aux garçons, les filles seraient plus motivées et entretiendraient des attitudes plus positives eu égard, à la fois, à l'apprentissage d'une L2 (Heining-Boyton & Haitema, 2007; Sung & Padilla, 1998; Tierney & Gallastegi, 2011) et d'une deuxième L2 (Henry & Apelgren, 2008). Selon Tierney et Gallastegi, (2011), les filles démontrent plus d'orientation intrinsèque et intégrative que les garçons alors que les garçons se démarqueraient davantage par une orientation instrumentale et immédiate (Henry & Apelgren, 2008). Les garçons disent trouver l'apprentissage d'une L2 plus difficile, généralement sur le plan de la prononciation (Tierney & Gallastegi, 2011), tandis que les filles se considéraient plus compétentes au niveau de la communication en L2 (Henry & Apelgren, 2008). Les filles manifesteraient également une plus grande confiance en soi par rapport au futur apprentissage d'une deuxième L2 (*ibid.*, 2008). Enfin, et

comparativement à ce que penseraient les filles, les garçons accorderaient une place plus importante au multilinguisme (*ibid.*, 2008).

Analysant les liens entre le genre et la motivation des apprenants de L2, Heining-Boyton et Haitema (2007) révèlent que, même si la motivation diminue au fil des années scolaires pour les deux genres, les filles conserveraient des attitudes plus positives que les garçons à l'égard de l'apprentissage d'une L2. En plus, comparativement aux garçons, les filles conserveraient un désir plus grand de continuer leur apprentissage de la L2 (*ibid.*, 2007). La majorité des études sur le lien genre-motivation à l'apprentissage d'une L2 étant réalisées dans une perspective quantitative, Tierney et Gallastegi (2011) recommandent la réalisation de recherches qualitatives ce qui pourrait aider à mieux comprendre la motivation des filles et des garçons du primaire en situation d'apprentissage d'une L2. Enfin, Wu (2013), étudiant l'impact de l'environnement éducatif sur l'orientation intrinsèque, ne constate pas un effet important de l'âge et du genre sur ce type d'orientation de la motivation des jeunes apprenants.

À la lumière des études consultées, force est de constater que les résultats quant à la motivation à l'apprentissage d'une L2 au primaire ne sont pas généralisables ou transférables. En effet, qu'importe l'approche dans laquelle s'inscrivent ces études (quantitative ou qualitative), lesdites études soulignent des différences dans les types d'orientation de la motivation des élèves du primaire et ces différences seraient, en partie du moins, attribuées aux particularités des contextes dans lesquels les études se

sont tenues (Carreira, 2006; Chung & Huang, 2010; Kirsch, 2006; Nikolov, 1999; Wu, 2003). Ceci confirme le besoin d'étudier le type d'orientation dans d'autres milieux et régions que celles identifiées afin de mieux connaître ce phénomène. En outre, et comme Carreira (2006) le suggère aux futurs chercheurs, l'approche qualitative pourrait enrichir davantage notre connaissance et notre compréhension de la motivation à l'apprentissage d'une L2 au primaire, la majorité des études sur le sujet étant quantitatives.

1.4. Question de recherche

Parler une ou deux L2 s'avère, de nos jours, un atout indéniable sur les plans économique, socioculturel, éducatif, professionnel et personnel. Au Québec, la maîtrise de l'anglais et du français constitue un avantage certain pour la réussite personnelle et l'obtention d'un bon emploi (Pagé & Olivier, 2012). Par ailleurs, et comme dans plusieurs pays à travers le monde, la tendance à l'enseignement-apprentissage précoce des L2 au primaire prend de plus en plus d'ampleur au Québec comme en fait foi l'offre croissante de cours d'espagnol à cet ordre d'enseignement. Si certains chercheurs soulignent que les jeunes enfants jusqu'à l'âge de 10 ans démontrent des capacités cognitives innées facilitatrices pour l'apprentissage des langues (Gawi, 2012; Morlat, 2008; Sousa, 2002), d'autres mettent en lumière le rôle fondamental de la motivation en apprentissage d'une L2 (Dörnyei, 1994, Gardner, 1985, Noels, 2001, Ushioda & Dörnyei, 2012, etc.).

D'un côté, du point de vue scientifique, un nombre très restreint d'études au niveau mondial portent à la fois sur la motivation des élèves du primaire pour l'apprentissage de deux L2. Au Québec, à notre connaissance, il n'existe aucune recherche étudiant le sujet en question. D'un autre côté, les nombreux travaux étudiant la motivation en apprentissage d'une L2 au primaire mettent en lumière que le type d'orientation de la motivation de l'élève du primaire varie selon l'âge et le genre (Carreira, 2006; Henry & Apelgren, 2008; Kirsch, 2006; Nikoliv, 1999, etc.) et que les élèves issus de différentes régions recourraient à différents types d'orientation (Chung & Huang, 2010; Kirsch, 2006; Nikoliv, 1999; Tierney & Gallastegi, 2011, etc.). Ainsi, les résultats de ces études diffèrent selon les milieux et les contextes dans lesquels lesdites études ont été réalisées. Autrement dit, les facteurs environnementaux, culturels et politiques auraient un impact sur le type d'orientation de la motivation qu'entreprendrait l'apprenant d'une L2 du primaire (Carreira, 2006; Chung & Huang, 2010; Kirsch, 2006; Nikolov, 1999; Wu, 2013). Par conséquent, les résultats variés obtenus dans les études s'intéressant à la motivation à l'apprentissage d'une L2 au primaire empêchent de généraliser ou de transférer ces connaissances au contexte québécois, renforçant, par le fait même, l'importance et le besoin de se pencher sur la question dans cette province.

De par son contexte linguistique particulier, le Québec apparaît rapidement comme un contexte des plus intéressants pour la réalisation d'une étude portant sur la motivation des élèves du primaire à l'apprentissage de l'anglais de l'espagnol L2. Ainsi, alors que la population québécoise semble préoccupée par le maintien du français dans

certaines régions (Bélair-Crino, 2009), que l'anglais demeure une des langues officielles du Québec (CLO, 2011) et fait depuis déjà plusieurs années partie du programme éducatif du primaire (MELS, 2006), la société québécoise témoignerait d'un intérêt croissant pour l'espagnol. De fait, l'anglais occupant la première place comme langue internationale (Calvet, 2010), son apprentissage apparaît rapidement comme un incontournable au Québec. En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de l'espagnol L2, les sources d'intérêt sont multiples : le poids international de l'espagnol (troisième en importance selon Calvet, 2010), sa proximité linguistique avec le français (Robert, 2004), le taux élevé de nouveaux arrivants hispano-américains au Québec (MICC, 2006) et, bien sûr, le nombre croissant d'écoles primaires et secondaires qui offrent l'enseignement de cette langue. Si l'apprentissage et, par conséquent, l'efficacité de l'enseignement des L2 sont tributaires des caractéristiques de l'apprenant, il y a lieu d'étudier les orientations de la motivation qu'entretiennent les élèves du primaire du Québec à l'égard de l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2. Pour ce, et afin de maximiser l'efficacité de l'enseignement de l'anglais et de l'espagnol L2 en contexte scolaire québécois et de prévenir, dans la mesure du possible, la diminution de la motivation au fil des années scolaires, il devient primordial de se questionner sur les caractéristiques motivationnelles de l'élève québécois du primaire. De cette problématique découle notre question de recherche, à savoir : *À quel type d'orientation de la motivation recourent les élèves du primaire du Québec à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2?*

Cadre de référence

Le chapitre 2 présente le cadre de référence. Nous abordons d'abord certaines des principales théories de la motivation ainsi que leur application en contexte scolaire. Par la suite, nous présentons quelques théories de la motivation à l'apprentissage d'une L2. Finalement, le cadre théorique retenu pour le présent mémoire sera exposé et justifié.

2.1. Principales théories de la motivation et leur application en contexte scolaire

L'élaboration d'un grand nombre de théories de la motivation dès le début du XXe siècle (Weiner, 1992) à nos jours témoigne de la complexité du phénomène de la motivation, de son caractère multidimensionnel et des défis que les chercheurs continuent à relever afin de l'analyser sous toutes ses facettes. Inspirés de Viau (2007), nous présentons dans les prochains paragraphes des principales théories de la motivation et leur application en situation d'apprentissage, à savoir : la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci, le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau, la théorie de l'attribution causale de Weiner et la théorie de l'auto-efficacité de Bandura. Cette démarche nous permettra de mieux cibler les théories appropriées pour étudier la motivation dans le cadre de notre recherche.

2.1.1. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985), dans laquelle s'inscrit la motivation, repose sur trois besoins psychologiques innés qui influencent la motivation de la personne et contribuent à son évolution et son bien-être, notamment le besoin de compétence, le besoin d'appartenance sociale et le besoin d'autonomie, c'est-à-dire d'autodétermination. Le besoin de compétence est lié au sens de confiance en soi qui incite la personne à relever des défis qui répondent à ses capacités et ses habiletés. Le besoin d'appartenance sociale réfère au besoin de faire partie d'une communauté et de se sentir à l'aise et en sécurité dans son entourage. Finalement, le besoin d'autonomie fait référence au besoin de la personne d'agir selon ses choix, ses convictions et ses intérêts.

À la lumière de la théorie de l'autodétermination, Deci et Ryan (1985) suggèrent trois éléments de la motivation, notamment la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Deci et Ryan (2002) positionnent ces trois éléments sur un continuum, tel que reproduit à la figure 1.

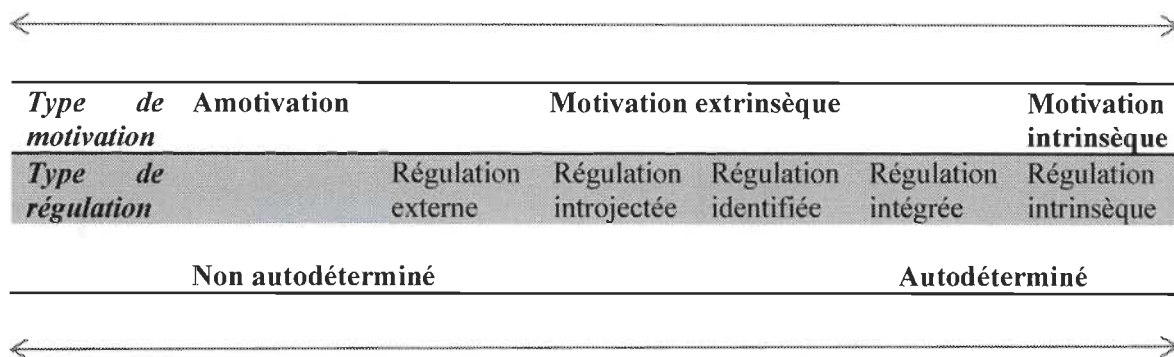


Figure 1 : Le continuum de l'autodétermination avec les types de motivation et les types de régulation.

La motivation intrinsèque, située à l'extrémité droite du continuum, réfère aux besoins innés de compétence et d'autodétermination (Deci & Ryan, 2002). Ces besoins intrinsèques incitent la personne à relever des défis qu'elle considère comme intéressants, plaisants et optimaux compte tenu de ses capacités et par lesquels elle pourrait développer sa créativité (Deci, 1975). En contexte éducatif, Deci et Ryan (1985) associent la motivation intrinsèque à la curiosité innée des élèves ainsi qu'à leur intérêt personnel et leur engagement volontaire dans les activités scolaires. En ce sens, Deci (1975, p.210) avance que « *Children are intrinsically motivated to learn; they want to understand about themselves and the world around them; they want to feel effective in dealing with their environment.* ».

Afin de renforcer la motivation intrinsèque chez les élèves, Deci et Ryan (1985) proposent la création d'un climat favorable dans la salle de classe, ce qui offrirait des possibilités leur permettant de développer leur sens d'autodétermination. À cet effet, la

structure de la salle de classe et le rôle de l'enseignant sont mis de l'avant (Deci & Ryan, 1985). Cette logique est soutenue également par Reeve (2002) qui affirme que l'encouragement de l'autonomie des élèves par l'enseignant constitue une source importante de motivation intrinsèque.

Contrairement à la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque se manifeste sous différentes formes dépendamment du degré d'autodétermination de la personne. Elle réfère aux raisons externes à l'individu, par exemple aux récompenses et aux avantages obtenus pour une tâche accomplie, comme les récompenses monétaires, les promotions, etc. Une personne pourrait afficher également une motivation de type extrinsèque si elle est forcée par la société à agir ou encore si elle essaie d'éviter une punition. Deci et Ryan (1985) suggèrent quatre types de motivation extrinsèque qui varient selon le niveau de l'autodétermination : la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée.

En contexte scolaire, la motivation extrinsèque s'associe aux notes, aux récompenses accordées aux élèves, aux punitions imposées ou aux pressions sociales. Bien que Deci et Ryan (1985) mettent l'accent sur la motivation intrinsèque, ils admettent que le renforcement de la motivation extrinsèque est parfois aussi nécessaire, par exemple, dans le cas d'une matière moins intéressante pour l'élève.

Finalement à l'extrémité gauche du continuum suggéré par Deci et Ryan (2002), se situe l'amotivation, c'est-à-dire l'absence de motivation intrinsèque ou extrinsèque, or l'absence totale d'intention d'agir. L'amotivation pourrait apparaître si la personne a tendance à échouer, si elle se sent incompetente ou encore si elle reçoit à plusieurs reprises des rétroactions négatives à la suite de ses actions (Deci & Ryan, 1985).

La théorie de Deci et Ryan (1985), une théorie actuellement importante en éducation (Viau, 2007), propose une analyse fort intéressante de la motivation pour notre étude. Elle permettrait d'étudier la motivation intrinsèque et extrinsèque des élèves du primaire à l'apprentissage des L2. Viau (2007) exprime certaines réserves à propos de l'application de cette théorie en contexte scolaire où la plupart des élèves travaillent par obligation et non par plaisir. Nous considérons que cette limite de la théorie de Deci et Ryan (1985) ne se rapporte pas à notre étude en raison de l'âge des élèves (10-11 ans), un âge auquel la majorité des enfants affichent encore une curiosité naturelle et un désir d'apprendre. Cependant cette théorie se limite à l'opposition de deux types de motivation, ce qui empêche une analyse plus étendue de la motivation à l'apprentissage des L2.

2.1.2. Le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau

Viau (2007), pour sa part, s'intéresse particulièrement à la motivation en contexte scolaire. À cet effet, le chercheur propose la définition suivante :

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (p.7)

Viau (2007) préfère le terme dynamique motivationnelle à celui de motivation à cause de sa complexité et son caractère multifactoriel qui varie constamment. La dynamique motivationnelle est intrinsèque à l'apprenant. Elle provient de trois sources, notamment, la perception de l'apprenant quant à la valeur de l'activité pédagogique, la perception de sa compétence et la perception de contrôlabilité sur le déroulement de l'activité. Viau (2007) met en évidence plusieurs facteurs externes qui jouent un rôle sur la dynamique motivationnelle. Ces facteurs sont classés dans quatre groupes, soit : les facteurs liés à la classe, les facteurs liés à l'école, les facteurs liés à la société et finalement, ceux liés à la vie personnelle de l'apprenant. Ainsi, la dynamique motivationnelle de l'apprenant est influencée par plusieurs acteurs, tels que les enseignants, les parents, la direction d'école, etc. Sans sous-estimer tous ces facteurs, Viau (2007) met au centre de son modèle l'activité pédagogique comme un des facteurs principaux qui affectent la dynamique motivationnelle de l'apprenant.

Nous croyons que le modèle de Viau trouverait sa juste place dans l'analyse de la motivation à l'apprentissage d'une L2 puisque l'activité pédagogique y joue un rôle important. Cependant, nous nous intéressons plutôt aux facteurs socio-éducatifs, ce qui empêche l'application du modèle de Viau dans notre étude.

2.1.3. La théorie de l'attribution causale de Weiner

Weiner (1992), un autre chercheur inspirant pour ses collègues, admet que l'élaboration d'une théorie générale de la motivation s'avère une tâche difficilement réalisable puisque cette théorie doit considérer parallèlement plusieurs éléments, par exemple les comportements rationnels et conscients de la personne d'un côté et les comportements irrationnels et inconscients d'autre côté. Selon le modèle de Weiner (1992), la motivation d'une personne résulte des perceptions des causes qui provoquent un succès ou un échec. Ainsi, en général, les personnes ont tendance à expliquer leurs succès ou leurs échecs par la chance, l'effort, la difficulté de la tâche à accomplir, le support de la part d'autres personnes, etc. Weiner (1992) regroupe les causes de la motivation selon trois dimensions: le lieu, la stabilité et la contrôlabilité. La première dimension, le lieu de la cause, pourrait être interne (talent, estime de soi, fatigue) ou externe (chance, caractéristiques de la tâche) à la personne. La deuxième dimension, la stabilité, fait référence à la temporalité de la cause : la cause peut être stable (aptitudes) ou modifiable (effort, fatigue). Finalement, la troisième dimension, le degré de la contrôlabilité, qualifie la cause comme contrôlable (effort, support des autres) ou non

contrôlable (maladie, aptitudes). Les causes qui expliquent une action ou un comportement provoquent diverses émotions (fierté, estime de soi, gratitude, honte, culpabilité, colère, etc.) et attentes de succès ou d'échec. Ces émotions et attentes conduisent la personne à une action; elles sont, dans les faits, à l'origine d'un comportement.

Les émotions jouent un rôle essentiel dans la théorie de l'attribution causale de Weiner, ce qui ne fait pas nécessairement consensus dans les milieux scientifiques (Viau, 2007). Notre opinion rejoint celle de Viau (2007) selon lequel les émotions ont un effet secondaire sur la motivation et influencent directement la motivation immédiate. Partant de ce point de vue, nous ne considérons pas la théorie de Weiner pertinente pour notre étude qui vise à comprendre et comparer les orientations des élèves du primaire à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2 à long terme.

2.1.4. La théorie d'auto-efficacité de Bandura

La théorie sociocognitive de Bandura (2003), une autre théorie qui trouve son application en contexte scolaire, repose sur le concept d'auto-efficacité, c'est-à-dire d'efficacité personnelle perçue. Bandura (2003) associe l'auto-efficacité aux croyances ou aux sentiments de la personne à l'égard de ce qu'elle croie être capable d'accomplir, quelles que soient ses aptitudes. Selon Bandura (2003), le sentiment d'efficacité a un

impact régulateur sur la motivation cognitive qui, à son tour, affecte les performances de l'élève. Ainsi, une croyance positive d'efficacité personnelle contribue à une meilleure motivation et, par conséquent, une meilleure performance. En contexte scolaire, les élèves qui croient en leurs compétences cognitives se démarquent par un degré de motivation élevé et une persévérance accrue. Ces élèves sont en mesure de développer et de maintenir également une motivation intrinsèque à l'égard des matières scolaires à deux conditions : 1) s'ils se sentent efficaces et 2) si les activités scolaires leur apportent de l'autosatisfaction. Pour ce qui est des récompenses externes qui touchent la motivation extrinsèque, elles seraient justifiées uniquement à condition de servir à accroître le sentiment d'efficacité personnelle, à développer des compétences et à garder l'intérêt pour les activités à long terme. Afin de maintenir la motivation, il importe également de viser des buts à long terme, qui accompagnés par des sous-buts, jouent le rôle de motivateurs cognitifs généralement dans la construction d'intérêt intrinsèque, et en même temps favorisent le développement du sentiment d'efficacité personnelle. En contexte scolaire, Bandura (2003) souligne également l'impact considérable de l'efficacité personnelle perçue sur la motivation à l'apprentissage autodirigé, sur l'anxiété scolaire, sur le développement émotionnel, les relations sociales des élèves, etc.

Bien que la théorie de Bandura trouve son application en situation d'apprentissage, nous croyons que le sentiment d'efficacité personnelle chez les enfants âgés de 10-11 ans n'est pas développé de façon optimale pour qu'il ait une influence déterminante sur la motivation à l'apprentissage des L2.

Quatre des principales théories de la motivation étant présentées, les prochains paragraphes visent à exposer certaines théories de motivation à l'apprentissage des L2.

2.2. Théories de la motivation à l'apprentissage d'une L2

Dans les prochains paragraphes, nous nous intéressons particulièrement à la théorie de Gardner et Lambert, aux travaux de Dörnyei, ainsi qu'au modèle de Noels et de ses collègues.

2.2.1. La théorie de Gardner et Lambert

Pour Gardner et Lambert, pionniers de la recherche sur la motivation à l'apprentissage d'une L2, la motivation constitue une variable d'importance majeure pour l'apprentissage d'une L2. D'après Gardner (1985, p.10), la motivation se définit comme « *combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes toward learning the language* ». Ainsi, la présence de l'ensemble de ces trois composants, c'est-à-dire l'effort, le désir et les attitudes favorables envers l'apprentissage d'une L2, fait référence à la motivation. Gardner (1985) souligne que l'objectif de l'apprenant est à la base du type d'orientation de la motivation. Pour Gardner (1985), et contrairement à d'autres chercheurs, les termes motivation et orientation sont loin d'être identiques. Pour lui, les orientations de la

motivation se définissent comme une classification des raisons pour lesquelles une personne décide d'entreprendre l'apprentissage d'une L2; ces orientations n'influencent pas directement la performance de l'apprenant (Gardner, 2001). Contrairement aux orientations qui correspondent aux raisons d'agir, la motivation affecte directement la performance. Autrement dit, un apprenant de L2 pourrait connaître ou être conscient des raisons d'apprendre une L2 sans pour autant être motivé et mettre les efforts nécessaires pour réussir en L2.

Canadiens d'origine, Gardner et Lambert élaborent leur théorie dans le contexte québécois « *at the crux of the relationship between the Anglophone and Francophone communities* » (Dörnyei, 1994, p. 274). Ces chercheurs s'intéressent à deux types d'orientation de la motivation : l'orientation intégrative et l'orientation instrumentale. L'orientation instrumentale réfère aux avantages pratiques et économiques que l'apprenant pourrait tirer de la connaissance de la langue cible, par exemple, un emploi mieux rémunéré, une promotion ou une récompense. Ce type d'orientation est lié aussi à la reconnaissance sociale et au respect accordés par l'entourage de la personne à la suite de la maîtrise de la langue cible. Il importe de préciser que les voyages font initialement partie de l'orientation instrumentale. Plus tard, cette raison est exclue de la théorie, faute de preuves suffisantes la référant aux deux types d'orientation, instrumentale ou intégrative (Gardner, 1985).

L'orientation intégrative fait référence à l'intérêt personnel de l'apprenant envers la communauté qui emploie la langue étudiée. Ainsi, l'apprenant sent une nécessité de connaître, de s'ouvrir et de se rapprocher de la culture et du mode de vie des personnes qui parlent la langue étudiée. Dans les cas plus extrêmes, cette nécessité se traduit par le désir d'une identification et d'une intégration totale à la communauté (Gardner, 2001). Bien que la dimension intégrative n'influence pas directement la performance, elle joue un rôle fondamental dans la motivation qui, elle, influence la performance. La figure 2 reproduit le modèle socio-éducatif de Gardner (2001) en ce qui concerne la motivation intégrative.

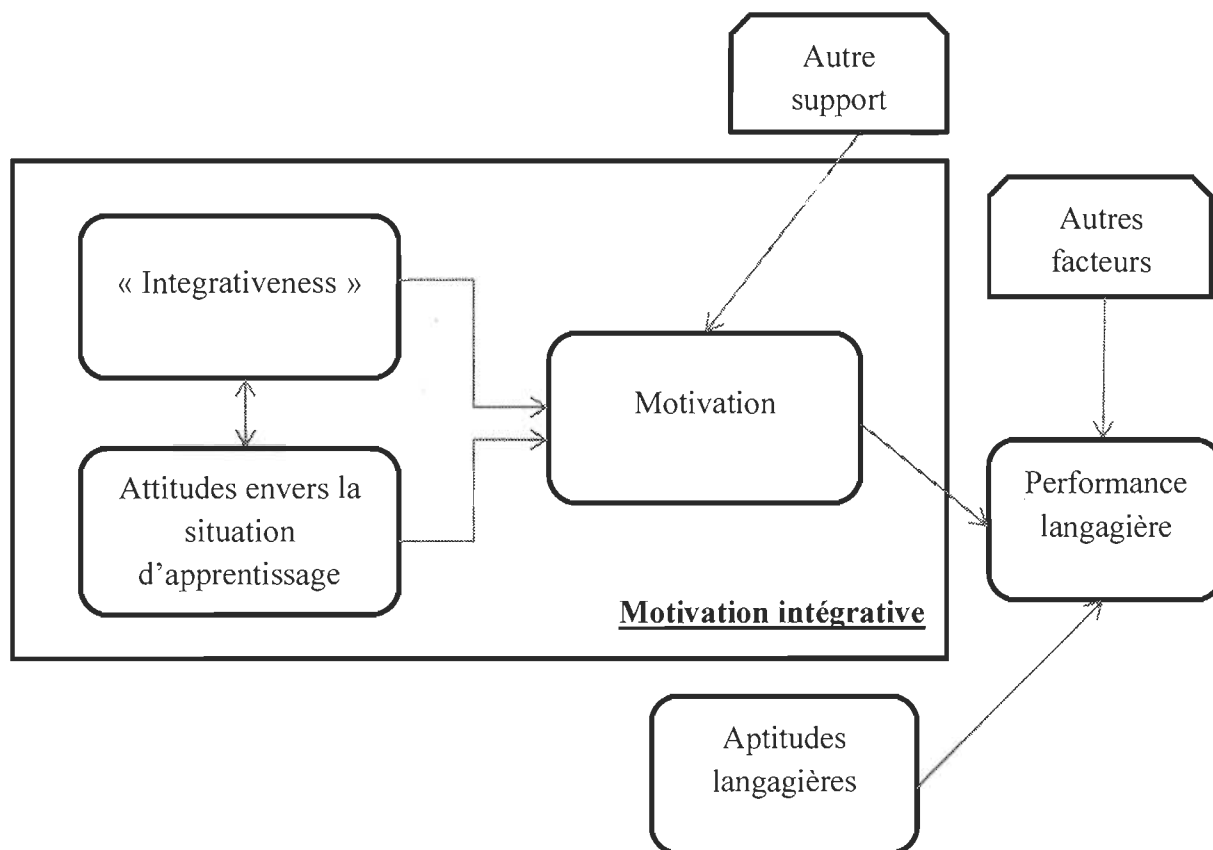


Figure 2 : Le modèle socio-éducatif de Gardner (2001).

La figure 2 du modèle socio-éducatif de Gardner illustre les trois variables composant la motivation intégrative, à savoir *integrativeness*, les attitudes envers la situation d'apprentissage et la motivation. L'*Integrativeness* correspond à l'orientation intégrative décrite ci-dessus, l'intérêt aux L2 et les attitudes envers la communauté qui emploie la langue étudiée (Gardner, 2009). Les attitudes envers la situation d'apprentissage réfèrent aux attitudes envers le contexte d'apprentissage dans tous ses aspects : le cours, l'enseignant, les pairs, le matériel, etc. Ces deux variables, l'*integrativeness* et les attitudes envers la situation d'apprentissage, influencent directement la motivation de l'apprenant de L2 qui se traduit par les trois éléments, notamment l'effort pour apprendre la langue cible, le désir d'atteindre le but et le plaisir d'apprendre. La motivation influence directement la performance. Dans son modèle, Gardner (2001) inclut les aptitudes langagières et d'autres facteurs, par exemple les stratégies d'apprentissage, l'anxiété langagière, etc. qui ont également un impact sur la performance. Cependant pour lui, la motivation intégrative reste la variable à laquelle accorder le plus d'importance pour la performance en apprentissage d'une L2.

À la différence des théories générales de la motivation, Gardner et Lambert (1972) apportent une nouvelle dimension à la recherche sur la motivation en s'intéressant particulièrement à la motivation à l'apprentissage d'une L2. L'aspect socio-éducatif sous lequel ils étudient la motivation reste encore aujourd'hui une source d'inspiration pour plusieurs chercheurs. De fait, cette théorie s'avère fort pertinente pour étudier les orientations des élèves du primaire apprenant de l'anglais et de l'espagnol L2

en contexte québécois. Cependant, la théorie de Gardner et Lambert (1972) se limite uniquement à la dimension socio-éducative, ce qui empêche l'analyse de la motivation sous d'autres aspects, par exemple l'aspect intrinsèque.

2.2.2. Les modèles de Dörnyei

Dörnyei (2010), un autre grand chercheur connu dans le monde scientifique par ses nombreux travaux sur la motivation à l'apprentissage d'une L2, suggère un nouveau regard sur la dimension intégrative de la motivation dans un monde globalisé. Dörnyei (2003) considère qu'actuellement la dimension intégrative n'est pas toujours présente sous la forme proposée par Gardner (1985). D'un côté, Dörnyei (2003) évoque des contextes où l'enseignement d'une L2 fait partie du programme éducatif, mais les apprenants n'ont pas la possibilité réelle de s'ingérer ou de s'identifier à la communauté qui emploie la langue cible. D'autre côté, le phénomène de mondialisation ainsi que l'importance de l'anglais comme langue globale et la grande variété de cette langue empêchent l'apprenant de l'anglais L2 de s'identifier à une communauté spécifique (Dörnyei, 2009), ce qui remet en question le concept de l'orientation intégrative de la motivation proposée par Gardner et Lambert (1972). Afin d'arriver à une nouvelle conceptualisation de la dimension intégrative de la motivation dans la conjoncture actuelle, Dörnyei (2010) élabore un nouveau modèle théorique qui étudie la dimension intégrative, notamment *the L2 Motivational Self System*. Dans ce modèle, la dimension

intégrative est expliquée comme un processus interne d'identification à soi idéal, à différence du modèle de Gardner (1985) qui fait référence à un groupe social externe. Cette théorie, adaptée aux environnements différents, comporte trois dimensions, soit *the Ideal L2 Self*, *the Ought-to L2 Self* et *L2 Learning Experience*. *The Ideal L2*, c'est-à-dire le soi L2 idéal, représente l'aspect intégratif dans une perspective interne et réfère à la personne que l'apprenant aimerait devenir comme locuteur de la langue cible. La deuxième dimension, *the Ought-to L2*, est liée aux qualités que l'apprenant croit devoir posséder pour réaliser ses objectifs. Finalement, l'expérience de l'apprentissage de L2 réfère à la motivation qui provient de l'environnement immédiat de l'apprenant tel que l'impact de l'enseignant, de la classe, du programme, etc.

Le modèle de Dörnyei (2010) apparaît applicable dans des contextes où les apprenants ne disposent pas de possibilités d'intégration à la communauté qui emploie la L2 étudiée. Cependant, le contexte québécois, dans lequel s'est réalisée notre étude, présente des possibilités d'intégration des élèves québécois par la cohabitation avec des anglophones et hispanophones.

2.2.3. Le modèle de Noels et ses collègues

Afin d'élargir les connaissances sur la motivation à l'apprentissage d'une L2, Noels (2001) élabore *le modèle heuristique du processus motivationnel* en s'inspirant, entre autres, de la théorie de Gardner et Lambert (1972) et de la théorie de

l'autodétermination de Deci et Ryan (1985). Ainsi, Noels (2001) suggère dans son modèle les six variables suivantes : 1) le contact social immédiat (avec la communauté qui emploie la L2, l'enseignant et les membres de la famille), 2) les besoins fondamentaux (l'identité sociale, l'appartenance sociale, l'autonomie et la compétence), 3) les orientations (intégratives et intrinsèque/extrinsèque, 4) l'intention et l'engagement (le désir de communiquer et l'effort d'un côté et la persistance d'autre côté), 5) l'utilisation de la L2 (en dehors de la classe et dans la classe) et finalement, 6) les résultats linguistiques et non linguistiques (l'identité ethnolinguistique, l'aptitude et l'identité personnelle). Les variables étudiées sont analysées à deux niveaux, soit le processus « *intergroupe* » et le processus « *interpersonnel* » qui se trouvent sur un continuum. Bien que l'analyse des orientations intégrative et intrinsèque fasse partie du modèle de Noels (2001), l'analyse du niveau « *intergroupe* » ne peut pas être réalisée dans la ville où l'étude a été menée, une ville majoritairement francophone.

Après avoir fait un bref survol de certaines théories générales de la motivation et de la motivation à l'apprentissage d'une L2, nous cernons dans les prochains paragraphes les théories retenues pour le cadre de référence du présent mémoire. Par la suite, nous apportons une explication à l'appui de notre choix.

2.3. Choix de cadre de référence

Afin d'opter pour une ou plusieurs théories étudiant la motivation, il s'avère opportun de rappeler notre question de recherche, notamment *À quel type d'orientation de la motivation recourent les élèves du primaire du Québec à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2?* Dans le but de répondre à notre question de recherche et en s'inspirant de Noels et de ses collègues qui combinent plusieurs modèles théoriques, notre choix s'est porté sur deux des théories présentées ci-dessus, à savoir la théorie de Gardner et Lambert (1972) et la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985).

Les deux types d'orientation de la motivation proposés par Gardner et Lambert (1972), l'orientation intégrative et l'orientation instrumentale, permettent de décrire, d'étudier et par la suite, de comparer les orientations des élèves québécois à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2 du point de vue socio-éducatif. Bien que l'importance de l'aspect social de la motivation soit indéniable dans plusieurs autres contextes dans le monde (Dörnyei, 1994), l'application de cette théorie devient encore plus pertinente dans le contexte québécois. D'un côté, l'anglais, considéré comme langue internationale (Ushioda & Dörnyei, 2009), est une des langues officielles du Canada et également la langue officielle des États-Unis, un des pays frontaliers du Canada, ce qui renforcerait davantage les orientations intégrative et instrumentale de la motivation des élèves québécois. D'un autre côté, le fait que l'espagnol est la langue maternelle de 13 % de nouveaux arrivants admis au Québec (MICC, 2006), une des

langues internationales (Calvet, 2010) et la langue officielle d'une grande partie de la population habitant les destinations voyage préférées des Québécois (Réseau de veille en tourisme, 2011), conditionneraient le développement des orientations intégratives et instrumentales de la motivation des élèves québécois. En ce sens, les critiques évoquées par Dörnyei (2003) sur l'application de la théorie de Gardner et Lambert (1972), plus précisément la dimension intégrative, dans de différents contextes non seulement ne concerne pas le contexte québécois, mais au contraire, Dörnyei (2010, p. 75) admet que « *in a multicultural setting such as Montreal, where Gardner first developed his theory, it made sense to talk about potential 'integration'* ». Par ailleurs, les inquiétudes des Québécois à l'égard de la préservation du français (Bélair-Crino, 2009) pourraient également influencer d'un certain point les orientations de la motivation, particulièrement l'orientation intégrative.

Compte tenu de ces caractéristiques propres au contexte québécois, nous considérons la théorie de Gardner et Lambert (1972) comme fort pertinente pour étudier les orientations de la motivation des élèves du primaire à l'égard de l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2.

Bien que la théorie de Gardner et Lambert reste largement applicable dans les travaux scientifiques actuels (Chung & Huang, 2010; Martin, 2012; Tierney & Gallastegi, 2011), certains chercheurs (Dörnyei, 1994; Noel, 2001) soulignent que cette théorie se limite uniquement à la dimension socio-éducative de la motivation, ce qui

empêche l'analyse d'autres aspects de ce phénomène. À cet égard, ils mettent en évidence des éléments, par exemple la situation d'apprentissage (la matière, l'enseignant, le groupe) et l'orientation intrinsèque et extrinsèque, qui influencent aussi la motivation, d'où la nécessité d'être pris en considération. Pour cette raison, nous tâcherons d'étudier autre que la dimension socio-éducative de la motivation. À cet effet, nous optons pour la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) qui s'avère actuellement fort appropriée pour étudier la motivation en contexte scolaire (Viau, 2004), mais aussi fort pertinente pour analyser la motivation à l'apprentissage d'une L2 (Noels, 2001; Reeve, 2002). Comme présentés précédemment (voir Section 2.2.1.), Deci et Ryan (1985) suggèrent deux types de motivation, soit la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Bien que dans leur théorie, ces auteurs (1985) utilisent les termes motivation intrinsèque et motivation extrinsèque, Ryan (1995), pareillement à Gardner (1985), considère qu'il s'agit plutôt d'orientations de la motivation.

Ainsi, pour notre cadre de référence, nous retenons l'orientation intrinsèque des élèves du primaire en contexte québécois. L'orientation extrinsèque de la motivation ne fait pas partie de notre cadre de référence pour deux raisons. Premièrement, selon la définition conceptuelle de la régulation externe (Deci & Ryan, 1985), qui fait partie de l'orientation extrinsèque, ce type de régulation correspond à l'orientation instrumentale proposée par Gardner et Lambert (1971) avec la seule différence que l'orientation instrumentale comprend également la reconnaissance sociale qui pourrait faire partie d'un autre type d'orientation extrinsèque et/ou intrinsèque (Noels, 2001).

Deuxièmement, selon Gardner (1985), l'orientation intégrative et l'orientation instrumentale sont de type extrinsèque parce que la personne est incitée à apprendre la langue cible pour des raisons externes et non par plaisir et par un intérêt inné comme c'est le cas de l'orientation intrinsèque.

Bref, considérant l'influence des facteurs environnementaux, culturels et politiques sur les orientations de la motivation à l'apprentissage des L2 des élèves du primaire (Carreira, 2006; Chung & Huang, 2010; Noels, 2001; Wu, 2013), il devient dès lors pertinent, pour la réalisation d'une étude sur le sujet en contexte scolaire québécois, d'appuyer notre cadre à la fois sur la théorie socio-éducative de Gardner et Lambert et sur l'orientation intrinsèque suggérée par Deci et Ryan (1985).

2.4. Objectifs de recherche

Dans le cadre des deux théories retenues, et énoncés du point de vue des élèves du primaire apprenants d'anglais et d'espagnol L2, les objectifs de recherche se déclinent comme suit: 1) comparer les orientations de la motivation, 2) mettre en évidence les ressemblances et les différences selon le genre et 3) comparer les perceptions des élèves avec celles des parents. Un sous-objectif découle de l'objectif 1 à savoir, décrire les orientations de la motivation des élèves du primaire à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2.

Méthodologie

Le chapitre 3 expose les étapes qui ont permis la réalisation de la présente étude. Ce chapitre comprend les cinq sections suivantes : 1) type de recherche, 2) participants, 3) outils de recherche, 4) procédures de recueil de données, 5) traitement de données et 6) plan d'analyse de données.

3.1. Type de recherche

La présente étude s'inscrit dans une perspective qualitative. La raison pour laquelle notre choix se porte sur l'approche qualitative réside dans les recommandations de certains chercheurs à l'effet de réaliser des recherches qualitatives sur la motivation des élèves du primaire à l'apprentissage des L2 (Carreira, 2006; Henry & Apelgren, 2008). Ces chercheurs considèrent que l'approche qualitative pourrait apporter des éléments plus nuancés afin d'expliquer les résultats de leurs études. Il s'avère ainsi pertinent d'étudier les orientations de la motivation des élèves au primaire dans une perspective qualitative afin de fournir certains éclaircissements qui permettraient de mieux comprendre la motivation de ceux-ci. Dans cet ordre d'idées, l'approche qualitative, qui cherche à comprendre les perceptions individuelles de la réalité (Fortin, 2010), s'avère pertinente pour notre étude. Par ailleurs, nous décidons également d'inviter les parents des élèves à participer à l'étude en les questionnant sur les mêmes

sujets de discussion afin de trianguler les données obtenues de ces deux groupes de participants, élèves et parents. Cette démarche vise à accroître la rigueur des données récoltées auprès des élèves, ce qui assurerait davantage la rigueur scientifique de notre recherche.

3.2. Participants

Le nombre total de participants de la présente étude s'élève à 48 au total. Les participants sont 33 élèves, 16 filles et 17 garçons, et 15 parents. Parmi les élèves, une fille et un garçon sont hispanophones. L'âge moyen des élèves est 11 ans. Les élèves proviennent des deux écoles primaires publiques à Trois-Rivières offrant l'enseignement de l'anglais L2 et de l'espagnol L3 : l'École Jacques-Buteux et l'École primaire d'éducation internationale (ÉPÉI). Les élèves participant à la recherche sont inscrits au troisième cycle du primaire, plus précisément en 5^e année. Ce choix s'explique par le fait qu'au troisième cycle du primaire les élèves ont le plus grand nombre d'heures d'enseignement d'anglais L2 et d'espagnol L3. Dès le début de la planification de l'étude, les élèves de 6^e année sont exclus en tant que participants potentiels à cause de la décision du gouvernement d'implanter de façon facultative l'anglais intensif en 6^e année du primaire (MELS, 2011). D'ailleurs, à partir de l'année scolaire 2013-2014, année correspondant à la collecte de donnée de la présente étude, l'École Jacques Buteux et l'ÉPÉI implantent chacune le programme de l'anglais intensif en 6^e année. À la suite de ce programme, les heures d'enseignement de l'espagnol L3 diminuent au

profit de celles de l'anglais L2, ce qui nuirait au contexte de l'étude. Dans les prochains paragraphes, nous fournirons des détails sur les élèves participant à l'étude dans les deux écoles ainsi que leurs parents.

3.2.1. Les élèves de l'École Jacques-Buteux

Les élèves de l'École Jacques-Buteux participant à la recherche sont 14 au total (7 filles et 7 garçons). Certains élèves fréquentent cet établissement puisqu'il correspond à leur école de quartier. D'autres élèves y sont inscrits afin de bénéficier du programme de langues pour lequel l'école est reconnue depuis l'année scolaire 2009-2010. Le programme de langues offre aux élèves l'apprentissage intensif de l'anglais ainsi qu'une compétence de base de l'espagnol. Ainsi, les élèves commencent à apprendre l'anglais dès le préscolaire et l'espagnol dès leur première année scolaire. En 5^e année, les heures d'anglais et d'espagnol sont réparties comme suit : 120 minutes cours d'anglais et 60 minutes cours d'espagnol par semaine.

3.2.2. Les élèves de l'École primaire d'éducation internationale

À l'ÉPÉI, 19 élèves (9 filles et 10 garçons) participent à l'étude. Cette école, devenue rapidement populaire dans la région de Trois-Rivières (Lafrenière, 2013), attire des élèves autant du quartier que d'ailleurs en raison du son programme primaire d'éducation internationale (PPÉI). Ce programme offre l'enseignement de l'anglais L2

et de l'espagnol L3 à partir du préscolaire. En 5^e année les élèves de cette école disposent de 210 minutes cours d'anglais et 120 minutes cours d'espagnol par semaine.

3.2.3. Les parents des élèves

Le nombre total des parents participant à l'étude s'élève à 15 (8 parents de l'École Jacques-Buteux et 7 parents de l'ÉPÉI). Nous ne disposons pas d'information sur le profil sociodémographique de ce groupe de participants. Par contre, nous supposons qu'une partie des parents sont particulièrement engagés dans l'éducation de leurs enfants. Cette supposition est basée sur le fait que pour certains élèves, l'école ne correspond pas à leur école de quartier alors que les parents ont choisi l'école de leur enfant en raison de son programme particulier, soit le programme de langues à l'École Jacques-Buteux ou le programme d'éducation internationale à l'ÉPÉI. L'engagement quotidien en matière de mobilité, d'organisation, de gestion du temps sans sous-estimer le côté financier, témoignent de l'importance que ces parents accordent aux programmes implantés dans ces deux écoles.

3.3. Outils de recherche

Afin d'atteindre les trois objectifs de recherche et notre sous-objectif de recherche, notamment de décrire et de comparer les orientations de la motivation des élèves du primaire à l'égard de l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2, de

mettre en évidence les ressemblances et les différences selon le genre et de comparer les perceptions des élèves avec celles des parents, nous privilégions trois outils de recherche : 1) groupes de discussion auprès des élèves, 2) questions ouvertes individuelles sous forme écrite auprès des élèves et 3) questions ouvertes sous forme écrite auprès des parents. Ces trois outils de recherche sont présentés ci-dessous et annexés au présent mémoire (voir Appendices A, B et C).

3.3.1. Groupes de discussion

Pour notre recherche, nous privilégions le groupe de discussion comme outil de recherche principal. « De fait, le groupe de discussion est unique, puisqu'il combine à la fois l'entrevue, l'observation participante et l'interaction du groupe. » (Fortin, 2010, p. 430). Le groupe de discussion auprès des élèves est un outil de recherche largement utilisé pour étudier les orientations de la motivation des élèves du primaire à l'apprentissage des L2 (Barton, Bragg & Serratrice, 2009; Cable et al., 2011; Chung & Huang, 2010; Heining-Boyton & Haitema, 2007). Le groupe de discussion s'avère un outil de recherche très intéressant pour notre recherche pour trois raisons. Premièrement, le groupe de discussion permet aux participants de connaître les idées de leurs pairs, ce qui leur offre des pistes de réflexion et les incite à réfléchir davantage sur le sujet proposé et sur leur propre position (Baribeau, 2010; Fortin, 2010, Kitzinger, 1995; Van der Maren, 2010). Dans le cadre de notre étude, et inspirés des discussions avec leurs camarades de classe sur la motivation à l'apprentissage des L2, les participants

enrichiront davantage les données. Deuxièmement, le groupe de discussion permet de récolter les opinions des participants des plus aptes à en partager (Gaudreau, 2011), ce qui pourrait dans notre recherche concerner les capacités communicatives qui pourraient varier d'un élève à l'autre. Finalement, le groupe de discussion donne accès à un grand nombre de participants pour une courte période de temps (Baribeau, 2010). Ainsi, dans le cadre de notre mémoire, nous aurons la possibilité d'enrichir les données obtenues par plusieurs élèves durant un court laps de temps.

Les questions du groupe de discussion couvrent les trois types d'orientation de la motivation présentés dans le cadre de référence, c'est-à-dire l'orientation intégrative, l'orientation instrumentale et l'orientation intrinsèque (voir Appendice A). Les questions sur l'orientation intégrative permettent d'étudier l'intérêt des élèves aux pays anglophones et hispanophones, leur opinion sur les gens qui y habitent, ainsi que leur désir de communiquer, de connaître et de s'approcher de ces gens. Quant à l'orientation instrumentale, les questions concernent l'utilité et l'importance de l'anglais et de l'espagnol dans le quotidien des participants en dehors de l'école, dans un avenir proche, c'est-à-dire au secondaire, au Cégep, à l'université, et plus tard dans la vie. La dernière question de cette section porte sur la reconnaissance sociale et le respect de l'entourage des élèves, des éléments qui font également partie de l'orientation instrumentale telle que suggérée par Gardner et Lambert (1972). Finalement, les questions sur l'orientation intrinsèque touchent les perceptions qu'entretiennent les élèves des cours d'anglais et d'espagnol, leur curiosité et leur participation dans les deux cours respectifs. Ainsi, les

discussions autour des thèmes proposés nous aideraient à décrire et à mieux comprendre le type d'orientation de la motivation qui caractérise les élèves du primaire et la façon dont il se manifeste.

Inspirées de Gardner (1985) et de Carreira (2006) et bonifiées par la directrice de recherche de l'étude, les questions sont adaptées à l'âge des participants (10-11 ans). Les 24 questions qui font objet du groupe de discussion sont regroupées en deux sections : 12 questions pour l'anglais L2 et 12 questions pour l'espagnol L2. Les questions pour les deux langues sont identiques afin de permettre, par la suite, la comparaison des orientations de la motivation des élèves. Chaque section commence par une question globale portant sur les raisons générales pour lesquelles les élèves apprennent les deux langues respectives. Chaque section comporte 3 questions sur l'orientation intégrative, 3 questions sur l'orientation instrumentale et 5 questions sur l'orientation intrinsèque. Pour toutes les questions, nous disposons de plusieurs sous-questions qui permettent d'apporter des pistes de réflexion et d'approfondissement le cas échéant. Le temps estimé pour le déroulement de chaque groupe de discussion s'élève à 45 minutes.

Bien que nous privilégions le groupe de discussion comme outil de recherche principal, comme chaque outil de recherche, il a ses limites. Une de ses limites concerne l'authenticité de données récoltées dans le groupe (Baribeau, 2010; Wilson, 1997). Ainsi, l'opinion d'un participant pourrait influencer celle d'un autre, ce qui conduirait à une certaine conformité (Baribeau, 2010). Une autre limite du groupe de discussion

touche la personnalité des participants (Baribeau, 2010). Par exemple, dans notre recherche, les élèves plus réservés et discrets ou les élèves ayant une opinion divergente de celle du groupe risqueraient de ne pas l'exprimer dans la discussion tandis que d'autres monopoliseraient la parole. Ces limites du groupe de discussion nous incitent à nous pencher sur un outil de recherche complémentaire, à savoir des questions ouvertes individuelles sous forme écrite.

3.3.2. Questions ouvertes individuelles aux élèves

Afin de minimiser les limites du groupe de discussion, nous préparons aux élèves des questions ouvertes individuelles sous forme écrite avant le début du déroulement du groupe de discussion (voir Appendice B). En utilisant cet outil de recherche complémentaire, nous nous assurons d'avoir les opinions individuelles de tous les participants. Les questions ouvertes individuelles jouent un rôle préparatoire pour le déroulement du groupe de discussion, notre outil de recherche principal. Ainsi, en répondant aux questions, les élèves ont l'occasion de réfléchir sur les thèmes proposés, soit les raisons pour apprendre l'anglais l'espagnol L2, avant de s'engager dans la discussion. Le temps requis pour répondre aux questions écrites est estimé à 15 minutes. Les élèves indiquent de noter leur genre et leur âge au début du questionnaire. Ceci permettra de rencontrer notre deuxième objectif, soit d'effectuer une comparaison des orientations de la motivation des élèves selon le genre.

Compte tenu du temps restreint, le nombre des questions ouvertes individuelles se limite à six (trois questions pour l'anglais et trois questions pour l'espagnol). Chaque question porte sur un des trois types d'orientation de la motivation présentés dans le cadre de référence, soit l'orientation intégrative, l'orientation instrumentale et l'orientation intrinsèque. Même si ces questions ressemblent en grande partie à certaines questions posées dans le groupe de discussion, les buts recherchés sont la cueillette d'informations individuelles pour chacun des élèves et la préparation au groupe de discussion. La première partie de chacune des questions ouvertes individuelles est élaborée sous forme d'échelle Likert. Cette partie comporte des affirmations pour lesquelles les élèves doivent choisir entre trois options. Les trois options correspondent aux catégories suivantes : « d'accord », « ni en désaccord ni d'accord », « en désaccord ». Adaptées à l'âge des participants, ces options sont représentées sous forme de bonshommes qui représentent les trois options. Pour la deuxième partie, les élèves doivent expliquer leur choix.

3.3.3. Validation du groupe de discussion et des questions ouvertes individuelles

Dans le but de vérifier la clarté et la compréhensibilité des questions du groupe de discussion et des questions ouvertes individuelles et de tester notre habilité à animer le groupe de discussion (Van der Maren, 2010), nous procédons à une étude pilote. L'étude pilote est effectuée en octobre 2013 avec deux élèves de 5^e année de l'ÉPÉI dans une des salles de travail de la bibliothèque de l'Université du Québec à Trois-

Rivières. À la suite de la validation des questions, une question ainsi que certains éléments des questions sont modifiés ou précisés. Par exemple, la locution « en dehors de l'école » est reformulée et remplacée par « quand vous n'êtes pas à l'école ». La validation nous permet de constater que le temps alloué pour répondre aux questions ouvertes, soit 15-20 minutes, s'avère suffisant pour répondre aux questions ouvertes. À la fin de la rencontre, nous offrons aux deux élèves participant à la validation une récompense symbolique en signe de remerciement pour leur contribution.

3.3.4. Questions ouvertes aux parents

Notre troisième outil de recherche, c'est-à-dire les questions ouvertes, s'adresse aux parents des élèves (voir Appendice C). En tant que parents, ces participants s'avèrent bien placés pour fournir des informations pertinentes supplémentaires sur le type d'orientation de la motivation de leurs enfants. Pour des raisons d'ordre organisationnel et logistique, il est difficile de rencontrer les parents en personne et d'effectuer des entrevues semi-dirigées avec eux. C'est pourquoi nous décidons de leur présenter les questions ouvertes sous forme écrite. Afin d'assurer un taux de réponse élevé, les questions ouvertes se limitent à six au total, trois questions pour chaque langue. Le temps requis pour répondre aux questions est estimé à environ 20 minutes. Les parents sont appelés à exprimer leur opinion sans consulter leur enfant. Tout comme pour les questions ouvertes pour les élèves, les questions adressées aux parents portent sur les trois types d'orientation présentés dans le cadre de référence, à nouveau

l'orientation intégrative, l'orientation instrumentale et l'orientation intrinsèque. Plus précisément, les questions ouvertes ciblent : 1) l'intérêt que leurs enfants porteraient aux anglophones et aux hispanophones et l'intérêt pour leurs cultures, 2) les raisons pour lesquelles leurs enfants trouveraient les deux langues utiles et 3) les raisons pour lesquelles leurs enfants trouveraient les cours d'anglais et d'espagnol amusants. Les perceptions des parents sur le sujet nous permettent de trianguler les données récoltées auprès de leurs enfants, renforçant, par le fait même, la rigueur scientifique de l'étude.

3.4. Procédures de collecte de données

Après avoir obtenu le certificat d'éthique : CER-13-195-07.04 au début de novembre 2013, nous procédons à l'organisation de la collecte de données. À cet effet, nous entreprenons des démarches visant à établir un premier contact avec la direction de l'École Jacques-Buteux et, par la suite, avec la direction de l'ÉPÉI. Les prochains paragraphes décrivent les procédures de collecte de données effectuées auprès des deux écoles participantes.

3.4.1. L'École Jacques-Buteux

Au début de novembre 2013, nous envoyons, par courriel, une demande de collaboration (voir Appendice D) à la direction de l'École Jacques-Buteux. En réponse à notre demande, nous sommes invités à rencontrer le directeur et à lui présenter la lettre

d'information sur la recherche (voir Appendice E). À la suite de cette rencontre, nous obtenons l'autorisation écrite de la direction de mener notre recherche au début de l'année 2014.

Nous rencontrons l'enseignante d'anglais et d'espagnol à la mi-décembre 2013 et planifions ensemble les dates pour le déroulement des groupes de discussion. Dans un premier temps, et afin d'assurer un taux de participation élevé, nous choisissons la classe avec le plus grand nombre d'élèves, soit 24. En outre, la période de 90 minutes initialement envisagée pour les rencontres avec les élèves est diminuée à 60 minutes, ce qui correspond à la plage horaire du cours d'espagnol. Nous considérons que cette modification ne devrait pas compromettre la collecte de données pour deux raisons : 1) lors de la validation des questions écrites ouvertes, le temps prévu pour répondre s'est révélé largement suffisant; et 2) le rôle des sous-questions lors du groupe de discussion est plutôt complémentaire, celles-ci servent à mieux expliquer les questions si besoin était. Dans un deuxième temps, et afin de ne pas nuire au travail de l'enseignante, nous évitons les périodes d'examens. Pour le déroulement des rencontres, nous convenons des dates suivantes : les 15, 16 janvier et 27 février 2014. C'est en collaboration avec la titulaire de classe que nous envoyons la lettre d'information aux parents des élèves incluant un formulaire de consentement (voir Appendice E). Cette lettre précise, entre autres les conditions de passation des questions écrites ouvertes ainsi que les conditions de déroulement des groupes de discussion. Nous ajoutons à la lettre d'information deux autocollants qui spécifient que nous offrirons à leurs enfants une activité stimulante et

enrichissante ainsi que la date de retour des deux formulaires de consentement. Le texte du deuxième autocollant est présenté en couleur afin d'attirer davantage l'attention des parents sur la date limite pour retourner les formulaires signés. Vers le 13 janvier 2014, nous disposons de 14 formulaires signés pour la participation des élèves et de 8 formulaires pour la participation des parents. Les prochains paragraphes décrivent le déroulement des rencontres avec les élèves participants de l'École Jacques-Buteux et les démarches effectuées auprès des parents participants.

3.4.1.1. Rencontres avec les élèves : questions ouvertes individuelles et groupes de discussion

Le premier groupe de discussion a lieu le 15 janvier 2014. Lors de ce premier groupe de discussion, nous rencontrons un problème lié au temps alloué pour la rencontre. Nous formons le premier groupe de discussion avec 4 élèves 15 minutes plus tard que prévu puisque l'enseignante tient à respecter la routine établie au début de chaque cours. Ainsi, le cours commence par la lecture des leçons prévues pour la journée à voix haute par un des élèves. Par la suite, l'enseignante informe brièvement les élèves de la présence du membre de l'équipe de recherche et libère les 4 élèves participants. Quelques minutes plus tard, la rencontre avec les élèves débute par une introduction préparée à l'avance résumant l'objectif de la rencontre, la participation attendue, le temps alloué, le caractère anonyme des discussions et les raisons pour lesquelles la discussion doit être enregistrée. Comme convenu, la rencontre commence

par les questions ouvertes individuelles suivies par le groupe de discussion. Bien que lors de la discussion nous sommes en mesure de poser des questions sur les trois types d'orientation de la motivation pour les deux langues, le temps limité empêche de discuter des dernières questions sur l'orientation intrinsèque pour l'espagnol L2.

La deuxième rencontre avec les élèves, planifiée pour le 16 janvier 2014, se déroule dans des conditions plus favorables. Pour cette rencontre, l'enseignante libère les élèves dès le début du cours, ce qui nous permet de discuter de toutes les questions prévues avec les 4 élèves participant à cette rencontre.

La dernière rencontre est composée de plus d'élèves que prévu ($n = 6$) en raison de quelques formulaires signés et reçus quelques jours après la date limite demandée. Cette fois, la rencontre se déroule dans un local où, en même temps, a lieu une rencontre de tutorat avec un élève de l'école. Le tutorat n'affecte pas notre discussion avec les élèves et les participants restent concentrés sur les thèmes proposés.

3.4.1.2. Questions ouvertes aux parents

Après avoir obtenu le consentement de 14 parents, nous procédons à leur administrer les questions ouvertes. Nous leur faisons parvenir ces questions par l'intermédiaire de l'agenda de leur enfant le 15 janvier 2014, le jour de la première

rencontre avec les élèves, avec la collaboration de la titulaire de la classe. Les parents disposent de 5 jours pour répondre aux questions. 8 parents répondent aux questions ouvertes et les retournent.

Considérant le taux de participation relativement faible pour notre recherche à l'École Jacques-Buteux, nous décidons de nous adresser à une autre école dans la région offrant l'enseignement de l'anglais et de l'espagnol L2, notamment l'ÉPÉI. Cette démarche vise à assurer la saturation des données. Dans les prochains paragraphes, nous exposons les procédures de collecte de données à l'ÉPÉI.

3.4.2. L'École primaire d'éducation internationale

Après avoir reçu des commentaires rassurants de la part d'une des enseignantes d'anglais à l'ÉPÉI à propos de l'ouverture de l'école à de tels projets en général, nous entrons en contact avec le directeur d'école. Intéressé par le sujet de notre mémoire, le directeur nous demande plus de détails sur la recherche et sur les procédures de collecte de données. À cet effet, nous lui faisons parvenir par courriel la lettre d'information et une demande de collaboration. En réponse à cette demande, nous recevons l'autorisation du directeur de procéder à la collecte de données auprès des élèves de 5^e année et de leurs parents. Nous communiquons avec l'enseignante d'espagnol et organisons un rendez-vous avec elle. Une semaine plus tard, au début de mois de février, nous disposons de 24 formulaires de consentement signés par les parents des élèves de 5^e

année ainsi que des dates accordées pour les rencontres : les 17, 18, 24 et 25 février 2014. Parmi les 24 formulaires, nous éliminons 5 formulaires considérés incomplets ou signés par les élèves plutôt que par les parents.

3.4.2.1. Rencontres avec les élèves : questions ouvertes individuelles et groupes de discussion

Les 4 groupes sont composés de 6, 5, 4 et 4 élèves. Les rencontres commencent à l'heure prévue et se déroulent sur une période de 60 minutes. Pareillement aux deux rencontres à l'École Jacques-Buteux, au début de chaque rencontre à l'ÉPÉI, nous expliquons aux élèves participants l'objectif de la rencontre, la participation attendue, le temps alloué, le caractère anonyme des discussions et les raisons pour lesquelles l'enregistrement des discussions est nécessaire. Dans les 10 premières minutes de la rencontre, les élèves sont invités à répondre aux questions ouvertes individuelles et, par la suite, ils s'engagent dans la discussion sur les thèmes proposés guidés par l'étudiante chercheuse. À part quelques courtes interruptions de la part des élèves de l'école qui sont à la recherche des ordinateurs dans le même local lors de la dernière rencontre, le climat établi lors de toutes les rencontres permet aux élèves de partager leur opinion sans être dérangés.

3.4.2.2. Questions ouvertes aux parents

Les questions ouvertes adressées aux parents des élèves sont administrées le 17 février 2014. Les parents doivent répondre aux questions ouvertes au plus tard le 24 février 2014. Parmi les 18 parents qui acceptent de participer à la recherche, 7 parents répondent aux questions ouvertes et retournent leurs réponses.

Après un mois et demi de collecte de données dans les deux écoles primaires publiques dans la région de Trois-Rivières offrant l'enseignement de l'anglais et de l'espagnol L2, nous considérons que nous disposons d'un nombre suffisant de participants ($n=48$), compte tenu de l'approche qualitative dans laquelle s'inscrit notre recherche nous permettant d'entreprendre la prochaine étape de notre recherche, notamment le traitement de données.

3.5. Traitement de données

Le traitement de données comprend la transcription du verbatim des groupes de discussion. Les 7 discussions formées avec les élèves sont transcrites quelques jours après leur déroulement. La majeure partie du verbatim est transcrite intégralement. Toutefois, certains propos des élèves jugés non pertinents sont identifiés dans la transcription comme hors propos au lieu d'être transcrits intégralement. Le traitement de

données recueillies des groupes de discussion nous permet de franchir la prochaine étape de notre travail, notamment l'élaboration d'un plan d'analyse de données.

3.6. Plan d'analyse de données

Afin d'arriver à une analyse exhaustive de données, nous procédons tout d'abord à la préparation d'un plan d'analyse de données obtenues de nos trois outils de recherche. Nous décrivons dans les prochains paragraphes le plan d'analyse des données recueillies des groupes de discussions, des questions écrites ouvertes individuelles aux élèves et celles aux parents.

3.6.1. Groupes de discussion

Inspiré de Blais et Martineau (2006) et de Baribeau (2009), notre plan d'analyse des données recueillies des groupes de discussion comporte les étapes suivantes : 1) codage initial des données, 2) lecture et relecture approfondie et attentive des groupes de discussion, 3) choix d'un logiciel d'analyse des données, 4) codage final des données, 5) élaboration de catégories, 6) élaboration d'une grille d'analyse, 7) saisie des données 8) préparation des tableaux visant à dresser un portrait global des orientations des élèves au primaire à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2. Ces étapes nous permettront de comparer par la suite les orientations des élèves selon la langue et le genre.

3.6.2. Questions ouvertes

Afin d'analyser les données obtenues des questions ouvertes individuelles aux élèves et des questions ouvertes aux parents, nous procédons à l'élaboration des grilles d'analyse visant à synthétiser les réponses de ces deux groupes de participants. Nous séparons ces données selon chaque école et élaborons deux grilles d'analyse identiques, ce qui nous permettra de les consulter rapidement le cas échéant. Les grilles d'analyse comprennent les cinq colonnes suivantes : 1) type d'orientation, 2) participants, 3) genre, 4) question et 5) exemples. La première colonne, type d'orientation, expose les trois types d'orientation étudiés, soit l'orientation intégrative, instrumentale et intrinsèque. Considérant l'approche qualitative dans laquelle s'inscrit notre étude, nous ne nous limitons pas uniquement aux orientations retenues du cadre de référence et laissons de la place pour l'émergence de nouveaux éléments. Dans les deux colonnes suivantes, les participants sont présentés selon le type d'orientation et le genre. La quatrième et la cinquième colonne indiquent le numéro de la question, qui témoigne du type d'orientation suivie par des exemples concrets.

En ce qui a trait à l'élaboration des grilles d'analyse synthétisant les réponses des parents, nous utilisons une technique analogique avec l'unique différence qui consiste dans l'absence de la colonne genre. En nous basant sur les données obtenues des questions ouvertes, nous complétons les tableaux et les grilles d'analyses ci-dessus mentionnés.

3.6.3. Triangulation de données

Afin d'assurer la rigueur scientifique de notre recherche, nous envisageons de procéder à une triangulation de données. Plus précisément, la triangulation vise les données obtenues de nos deux groupes de participants : élèves et parents.

À la lumière de notre plan d'analyse de données, nous visons à rencontrer nos objectifs de recherche. Le tableau 1 présente les démarches envisagées qui permettront la réalisation de chacun de nos objectifs de recherche.

Tableau 1

Démarches visant à rencontrer les objectifs de recherche

Démarches	Objectif à rencontrer
Analyse des groupes de discussion Analyse des questions ouvertes individuelles	Objectif 1 : comparer les orientations de la motivation des élèves du primaire à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2; Sous-objectifs : décrire les orientations de la motivation des élèves du primaire à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2
Analyse des groupes de discussion selon le genre Analyse des questions ouvertes individuelles selon le genre	Objectif 2 : mettre en évidence les ressemblances et les différences selon le genre
Triangulation	Objectif 3 : comparer les perceptions des élèves avec celles des parents

L'analyse de données obtenues des groupes de discussion et des questions ouvertes individuelles aux élèves nous permettra de rencontrer notre premier objectif, c'est-à-dire comparer les orientations de la motivation des élèves du primaire à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2. Pour ce faire, nous décrirons d'abord les types d'orientation des élèves à l'apprentissage des deux langues, ce qui correspond à notre sous-objectif. Analysant les données des groupes de discussion et des questions ouvertes individuelles aux élèves selon le genre, nous arriveront à une comparaison des orientations selon le genre en mettant en évidence les ressemblances et les différences, ce qui nous permettra de réaliser notre deuxième objectif de recherche. Finalement, nous rencontrerons notre troisième objectif de recherche, soit de comparer les perceptions des élèves avec celles des parents, grâce à la triangulation des données récoltées des élèves et des parents. Ainsi, la réalisation de nos trois objectifs de recherche et notre sous-objectif nous permettra de répondre à notre question de recherche, à savoir : *À quel type d'orientation de la motivation recourent les élèves du primaire du Québec à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2?*

Afin de rencontrer nos objectifs de recherche et de fournir par la suite une réponse à notre question de recherche, nous nous penchons dans le prochain chapitre sur les résultats de notre recherche.

Résultats

Dans le chapitre 4, nous présentons d'abord l'analyse de données. Par la suite, nous exposons les résultats de la présente recherche et la comparaison des orientations selon la langue et le genre.

4.1. Analyse de données

La section suivante discute de l'analyse des données. Les démarches visant à assurer la rigueur scientifique de la recherche sont ensuite abordées.

4.1.1. Codage et catégorisation des données

Nous présentons dans les prochains paragraphes le codage et la catégorisation des données recueillies de nos trois outils de recherche. Ces étapes nous permettront de mettre en évidence les catégories finales issues des données des groupes de discussion, des questions ouvertes individuelles aux élèves et des questions ouvertes aux parents.

4.1.1.1. Groupes de discussions

Le verbatim des groupes de discussion étant intégralement transcrit, nous procédons au codage initial de données. Pour ce faire, nous nous référons à notre cadre de référence ainsi qu'à la grille préliminaire élaborée pour les groupes de discussion. L'orientation intégrative inclut les codes suivants : ouverture à la culture et au mode de vie des anglophones et des hispanophones, intérêt pour les anglophones et les hispanophones, désir de communiquer avec les anglophones et les hispanophones et finalement, connaissances et amis. En ce qui a trait à l'orientation instrumentale nous identifions les codes préliminaires suivants : avantages quotidiens, études, emploi, salaire et reconnaissance sociale. Pour l'orientation intrinsèque, nous retenons les codes suivants : amour pour la langue, intérêt pour le cours, participation, curiosité, facilité des activités.

La deuxième étape de l'analyse consiste en la lecture et la relecture approfondie des groupes de discussion afin de dégager le sens des discussions et de sélectionner les informations pertinentes pour notre étude. Considérant le volume considérable de données, nous décidons d'utiliser le logiciel Weft QDA pour effectuer le codage des données.

Bien que la majorité des codes soit initialement identifiés, l'approche qualitative nous permet de garder notre grille ouverte pour l'émergence de nouveaux codes si besoin était. En effet, l'apparition récurrente des voyages en tant que raison d'apprendre les deux langues nous incite à les ajouter au codage initial. Une fois le codage de données terminé, nous procédons à sa condensation. Nous identifions les codes finaux suivants : intérêt pour les gens et ouverture au mode de vie, connaissances et amis, désir de communiquer, avantages quotidiens, avantages futurs, reconnaissance sociale, amour pour la langue, intérêt pour le cours, participation dans le cours, facilité des activités, curiosité face à la langue respective et Voyages. Finalement, nous complétons notre grille d'analyse en tenant compte des codes finaux regroupés dans les catégories suivantes :

- 1) Orientation intégrative (intérêt pour les gens et ouverture au mode de vie, désir d'avoir des connaissances et des amis, désir de communiquer)
- 2) Orientation instrumentale (avantages quotidiens, avantages futurs, reconnaissance sociale)
- 3) Orientation intrinsèque (amour pour la langue, intérêt pour le cours, participation dans le cours, facilité des activités, curiosité face à la langue)
- 4) Voyages

Le codage et la catégorisation des données nous permettront de dresser un portrait global des orientations de la motivation des élèves du primaire à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2 et de comparer, par la suite, lesdites orientations selon la langue et le genre. Ceci correspond respectivement à notre sous-objectif et à nos objectifs 1 et 2, à

savoir de décrire et de comparer les orientations de la motivation des élèves du primaire à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2 selon le genre.

4.1.1.2. Questions ouvertes individuelles aux élèves

L'analyse des données recueillies des questions ouvertes individuelles consiste à remplir les grilles d'analyse initialement préparées. Compte tenu de l'approche qualitative privilégiée pour notre étude, nous restons de nouveau flexibles pour l'émergence de nouveaux codes et catégories. En effet, tout comme pour les groupes de discussion, l'orientation Voyages ressort et se démarque par sa récurrence. Considérant les réponses brèves qui consistent principalement en une phrase, voire un ou deux mots, nous pouvons procéder pour les questions ouvertes individuelles aux élèves directement à l'identification des catégories suivantes : Orientation intégrative, Orientation instrumentale, Orientation intrinsèque et Orientation Voyages sans nécessairement inscrire les codes sous-jacents.

4.1.1.3. Questions ouvertes aux parents

L'analyse des questions ouvertes aux parents suit une stratégie identique à celle des questions ouvertes individuelles aux élèves. Nous procédons ainsi au codage préliminaire de données et à la saisie des données. Les voyages en tant que raison

d'apprendre les deux langues apparaissent ici aussi de manière récurrente, ce qui nous amène à les inclure au codage initial.

4.1.2. Rigueur scientifique

Comme suggéré par Baribeau (2009), la rigueur scientifique de notre recherche est assurée selon trois critères : validité (interne et externe), fidélité et objectivité.

La validité interne, c'est-à-dire les liens entre les données et l'analyse de données, est assurée par : 1) la présentation détaillée de la recherche aux participants au moyen de la lettre d'information et, lors de chaque rencontre avec les élèves, de l'introduction résumant l'objectif de la rencontre ainsi que les consignes à respecter, 2) la relation claire et étroite des codes et des catégories avec le cadre de référence, 3) l'utilisation des grilles d'analyses et le logiciel Weft QDA en tant qu'outils de traitement des données pour la recherche et 4) la double vérification de l'analyse des données obtenues de nos deux groupes de participants.

La validité externe, qui concerne la transférabilité de la recherche dans des contextes similaires, est garantie par le choix de nos participants. Rappelons que tous les élèves des deux classes de 5^e année étudient l'anglais et l'espagnol L2 ainsi que leurs parents ont été invités à participer à la recherche. La décision de ne pas recourir à une

éventuelle sélection des participants de la part des enseignantes nous permet de limiter un biais concernant le choix des participants non représentatifs qui, dans plusieurs cas, sont des participants intéressants et intéressés, perspicaces et avec de bonnes capacités communicatives (Huberman & Miles, 1991). Par ailleurs, l'utilisation des questions ouvertes individuelles aux élèves sous forme écrite nous permet de recueillir des données de tous les élèves participants et de contrer, d'une autre façon, ce biais.

La fidélité de notre recherche, c'est-à-dire sa fiabilité, est balisée par la triangulation des données recueillies des deux groupes de participants : les élèves et les parents. En plus, le fait de disposer de données recueillies de deux écoles, décision prise au cours de la collecte de données, nous permet d'arriver à une saturation de données et d'assurer davantage la stabilité des données.

Finalement, l'objectivité de la recherche est assurée, d'un côté, par une triangulation des données obtenues de trois outils de recherche différents. D'autre côté, l'engagement soutenu et la vérification constante de la directrice de recherche, contribuent à renforcer le caractère objectif de notre recherche.

Après avoir effectué une analyse approfondie de données recueillies, nous présentons ci-dessous les résultats obtenus de l'application de nos trois outils de recherche.

4.2. Orientations à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2

Afin de rencontrer nos trois objectifs de recherche, à savoir : 1) comparer les orientations de la motivation avec le sous-objectif de les décrire, 2) mettre en évidence les ressemblances et les différences selon le genre et 3) comparer les perceptions des élèves avec celles des parents, nous exposons, dans les prochains paragraphes, les résultats des groupes de discussion et des questions ouvertes individuelles aux élèves et aux parents pour l'anglais et l'espagnol L2. La comparaison des orientations de la motivation selon la langue ainsi que la comparaison desdites orientations selon le genre complètent la présentation des résultats.

4.2.1. L'anglais L2

Nous discutons ci-dessous des résultats recueillis auprès des élèves pour les orientations intégrative, instrumentale, intrinsèque et Voyages à l'apprentissage de l'anglais L2. Par la suite, nous procédons à la triangulation des résultats des élèves et des parents vis-à-vis cette langue. Nous dressons enfin le portrait global des orientations de la motivation des élèves à l'apprentissage de l'anglais L2.

4.2.1.1. Orientation intégrative

Le Tableau 2 présente la répartition des élèves participants aux groupes de discussion selon le genre pour la catégorie Orientation intégrative.

Tableau 2

Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'anglais L2 pour la catégorie Orientation intégrative – groupes de discussion

Catégorie	Codes	Élèves (n = 33)	Genre	
			Filles (n = 16)	Garçons (n = 17)
Orientation intégrative	Intérêt pour les gens et ouverture au mode de vie	24	14	10
	Désir d'avoir des connaissances et des amis	12	6	6
	Désir de communiquer avec les anglophones	14	8	6

Lors des discussions, la majorité des élèves (n = 24) exprime leur intérêt pour les anglophones et une ouverture à leur mode de vie. Davantage de filles (n = 14) que de garçons (n = 10) se disent intéressées et ouvertes aux anglophones et à leur culture. Curieux surtout envers les Américains, ils se questionnent : « comment ils vivent là-bas », « c'est quoi leur travail là-bas », « leur repas traditionnel, c'est quoi? », « comment ils communiquent ensemble », « comment ils s'habillent aussi » parce que « leur mode de vie est sûrement pas pareil que le nôtre ». Pour certains élèves, des raisons familiales conditionnent leur ouverture au mode de vie des anglophones. Il s'agit souvent des

cousins d'une province ou d'un pays anglophone que les participants aimeraient mieux connaître. Bien que le mode de vie des anglophones constitue une source d'intérêt importante, la majorité des élèves préfère visiter un pays ou une province anglophone au lieu d'y habiter pour une longue période. Certaines filles ($n = 6$) et certains garçons ($n = 6$) expriment également leur désir d'avoir des connaissances et des amis anglophones. À ce sujet, un garçon explique : « Je pourrais connaître d'autres personnes, d'autres personnalités. Ils ont pas les mêmes cultures, fait que je pourrais connaître tout le monde puis je m'amuserais ». Par ailleurs, la majorité de ces élèves aimerait avoir des amis anglophones dans le but d'améliorer leur anglais, ce qui ne fait pas nécessairement partie de l'orientation intégrative. Finalement, 14 élèves (8 filles et 6 garçons) manifestent leur désir de communiquer avec les anglophones.

Les résultats des questions ouvertes individuelles selon le genre pour la catégorie Orientation intégrative sont exposés dans le Tableau 3.

Tableau 3

Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'anglais L2 pour la catégorie Orientation intégrative – questions ouvertes individuelles

Catégorie	Élèves ($n = 33$)	Genre	
		Filles ($n = 16$)	Garçons ($n = 17$)
Orientation intégrative	7	4	3

Selon les résultats des questions ouvertes individuelles, seulement 7 élèves se caractérisent par une orientation intégrative. Autant de filles ($n = 4$) que de garçons ($n = 3$) disent aimer communiquer avec des anglophones et se faire des amis anglophones; ils disent s'intéresser à leur mode de vie. Un garçon explique son intérêt par des raisons familiales.

4.2.1.2. Orientation instrumentale

Le Tableau 4 présente la répartition des élèves participants aux groupes de discussion selon le genre pour la catégorie Orientation instrumentale.

Tableau 4

Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'anglais L2 pour la catégorie Orientation instrumentale – groupes de discussion

Catégorie	Codes	Élèves ($n = 33$)	Genre	
			Filles ($n = 16$)	Garçons ($n = 17$)
Orientation instrumentale	Avantages quotidiens	33	16	17
	Avantages futurs	26	13	13
	Reconnaissance sociale	23	11	12

La totalité des élèves, soit 33 élèves, affirme utiliser l'anglais dans leur quotidien en dehors de l'école. Autant les filles ($n = 16$) que les garçons ($n = 17$) jouent à des jeux vidéo anglais et regardent des émissions en anglais. En général, les garçons préfèrent

regarder des films et du sport, par exemple le hockey, le football américain et les Jeux olympiques. De leur côté, les filles s'intéressent davantage aux séries télévisées telles que *Glee* ou *Under the Dome*. Les filles et les garçons écoutent quotidiennement de la musique anglaise. À ce sujet, une fille nous confie : « Sur mon iPad, j'ai seulement de la musique anglaise ». Une autre fille y ajoute : « Moi, j'écoute de la musique en anglais, quasiment toujours ». Toujours dans la même veine un garçon révèle : « Quand on écoute de la musique sur iPod, c'est quasiment [seulement] en anglais... ». Certains élèves évoquent YouTube en tant que site préféré pour écouter de la musique ou des émissions en anglais.

Conscients des avantages futurs de la connaissance de l'anglais et sans distinction par rapport au genre la majorité des élèves (13 filles et 13 garçons) estime que l'anglais pourrait leur servir pour leur emploi futur. Certains manifestent à cet effet leur désir de travailler dans un pays anglophone plus tard particulièrement aux États-Unis ou bien dans une province canadienne anglophones. Les études secondaires et postsecondaires sont un autre avantage futur évoqué par plusieurs élèves. Un garçon explique : « Quand tu t'en vas au secondaire, il y a des secondaires comme Les Pionniers, il faut que tu parles anglais. Les cours d'anglais sont intensifs, ça fait que si tu connais pas des mots en anglais, ça va être dur ».

Certains élèves expriment leur intention de continuer leurs études aux États-Unis comme l'affirme un garçon: « j'aurais aimé ça prendre toutes mes études dans les grosses universités là-bas ».

De nombreux élèves ($n = 23$) sans distinction par rapport au genre (11 filles et 12 garçons) manifestent leur désir d'obtenir une reconnaissance sociale comme résultat de la connaissance de l'anglais L2. En général, le désir de reconnaissance se traduit par l'estime obtenue de la part des parents et rarement de la part des amis. Autant de filles ($n = 11$) que de garçons ($n = 12$) considèrent que leurs parents seraient impressionnés et fiers s'ils maîtrisaient l'anglais. L'un des élèves nous confie : « Moi, mes parents, ils veulent que j'apprenne l'anglais. Ils veulent que je réussisse ». Cependant, la plupart de ces élèves n'associent pas la reconnaissance sociale au respect au sens strict du terme. Pour eux, le fait de parler bien la langue n'est pas relié au respect accordé de la part des parents ou des amis. Le désir d'obtenir une reconnaissance sociale se traduit aussi chez certains élèves par l'ambition d'être bilingue. Par ailleurs, le désir d'être reconnu socialement s'exprime pour plusieurs par la volonté d'aider les personnes de leur entourage. Généralement, il s'agit de traduire pour les parents lors des voyages, d'aider un nouvel élève anglophone à l'école ou d'accueillir de nouveaux voisins et de leur enseigner le français.

Les résultats des questions ouvertes individuelles selon le genre pour la catégorie Orientation instrumentale sont exposés dans le Tableau 5.

Tableau 5

Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'anglais L2 pour la catégorie Orientation instrumentale – questions ouvertes individuelles

Catégorie	Élèves (n = 33)	Genre	
		Filles (n = 16)	Garçons (n = 17)
Orientation instrumentale	10	4	6

Selon les résultats obtenus aux questions ouvertes individuelles, dix élèves (4 filles et 6 garçons) affichent une orientation instrumentale. Ces élèves soulignent entre autres, l'importance de l'anglais dans le monde, l'utilité de l'anglais pour leur avenir et les jeux sur l'iPod ainsi que leur désir d'aider les gens.

4.2.1.3. Orientation intrinsèque

Le Tableau 6 expose les résultats des groupes de discussion selon le genre pour la catégorie Orientation intrinsèque.

Tableau 6

Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'anglais L2 pour la catégorie
Orientation intrinsèque – groupes de discussion

Catégorie	Codes	Élèves (n = 33)	Genre	
			Filles (n = 16)	Garçons (n = 17)
Orientation intrinsèque	Amour pour la langue	15	9	6
	Intérêt pour le cours	15	8	7
	Participation dans le cours	16	7	9
	Facilité des activités	23	8	15
	Curiosité	16	6	10

L'anglais est une langue appréciée par presque la moitié des élèves (n = 15). Davantage de filles (n = 9) que de garçons (n = 6) expriment leur amour pour cette langue. À ce sujet, le discours d'un garçon rappelle une véritable déclaration d'amour : « Parce que la langue anglaise, c'est un bel accent, puis tous les gens qui parlent cette langue, ça les caractérise, parce que la langue anglaise, je la trouve spéciale, puis elle est vraiment belle ». L'amour pour l'anglais est également la raison pour laquelle une des participantes aimerait habiter dans une province anglaise. Pour une autre fille, « l'anglais, c'est une autre façon de s'exprimer, puis il y a beaucoup plus d'expressions qu'en français. C'est beaucoup plus développé que le français ».

Par ailleurs, 15 élèves manifestent également un intérêt pour le cours d'anglais. Autant de filles (n = 8) que de garçons (n = 7) ne changeraient pas le cours d'anglais pour un autre cours parce qu'ils le trouvent « plaisant », « amusant » et « intéressant ». Une fille accorde son intérêt pour le cours à l'enseignante d'anglais : « La prof, moi, je

l'aime beaucoup. Elle nous apprend puis on apprend, mais en faisant des jeux, fait que ça me motive plus, je trouve ». Bien que certains déclarent leur intérêt pour les activités dans le cours d'anglais, plusieurs participants confient exactement le contraire : « C'est toujours des travaux écrits. On parle jamais, jamais, jamais, fait que c'est ça qui est poche ». Quant aux activités, un garçon explique : « nous, on trouve ça plat [le cours]. Mais sinon, on est passionnés par l'anglais ».

En plus, 16 élèves considèrent participer activement dans le cours d'anglais. « J'adore répondre aux questions en anglais », révèle à cet égard une fille. Un garçon déclare son désir de participer aux activités, mais il n'a jamais été choisi « à cause qu'il y a trop du monde dans la classe ». Pour la majorité des élèves (n = 23), les activités en anglais sont faciles. Davantage de garçons (n = 15) que de filles (n = 8) soulignent la facilité des activités. Une fille avoue pourtant que « des fois, il y a des questions difficiles ou des activités, mais c'est rare, parce que c'est plein de mots qu'on connaît pas là et qu'on a jamais entendus là ». Une autre précise que les présentations orales constituent une difficulté pour elle tandis que les coloriages font partie des activités faciles. Finalement, presque la moitié des participants (n = 16), parmi lesquels plus de garçons (n = 10) que de filles (n = 6), manifestent leur envie d'apprendre davantage et se démarquent par une curiosité envers l'anglais. Ces élèves souhaiteraient approfondir leurs connaissances en anglais L2. Certains discutent avec enthousiasme de l'anglais intensif, projet implanté en 6^e année.

La répartition des élèves participants aux questions ouvertes individuelles selon le genre pour la catégorie Orientation intrinsèque est exposée dans le Tableau 7.

Tableau 7

Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'anglais L2 pour la catégorie Orientation intrinsèque – questions ouvertes individuelles

Catégorie	Élèves (n = 33)	Genre	
		Filles (n = 16)	Garçons (n = 17)
Orientation intrinsèque	25	14	11

Selon les résultats des questions ouvertes individuelles, la majorité des élèves (n = 25) trouve le cours d'anglais amusant. Davantage de filles (n = 14) que de garçons (n = 11) se démarquent par une orientation intrinsèque. Plusieurs élèves mettent l'accent sur les activités, l'amour pour la langue et les nouvelles choses à apprendre. Certains affirment aimer, voire adorer, la langue anglaise sans nécessairement apprécier le cours et l'enseignante alors que pour d'autres élèves, l'enseignante est drôle, active et gentille.

4.2.1.4. Orientation Voyages

Le Tableau 8 indique les résultats obtenus des groupes de discussion selon le genre pour la catégorie Orientation Voyages.

Tableau 8

Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'anglais L2 pour la catégorie
Orientation Voyages – groupes de discussion

Catégorie	Élèves (n = 33)	Genre	
		Filles (n = 16)	Garçons (n = 17)
Orientation Voyages	31	16	15

Selon les résultats obtenus des groupes de discussion, la grande majorité des élèves (n = 31) se caractérise par l'orientation Voyages. Dans leur discours, autant les filles (n = 16) que les garçons (n = 15) manifestent leur désir de voyager dans le monde comme l'exprime l'un d'eux : « Parce que je veux aller vraiment partout dans le monde ». En ce sens, la place de l'anglais à titre de langue internationale est mise de l'avant par plusieurs élèves. « C'est important pour moi parce que partout où tu vas, même en Espagne, il y a toujours quelqu'un qui va parler anglais ». Dans la même veine, un autre élève avance : « Admettons, tu vas en Italie. L'anglais, c'est une langue universelle. Tu peux parler anglais... à la place de leur langue ». Certains élèves ont déjà éprouvé le besoin de parler anglais lors de leurs voyages. Un élève mentionne : « J'aime ça apprendre l'anglais parce que [comme] l'année passée, je suis allée à New York et je parlais pas ben anglais. J'avoue que j'avais un petit peu de misère ».

Le tableau qui suit (tableau 9) présente les résultats obtenus des questions ouvertes individuelles selon le genre pour la catégorie Voyages.

Tableau 9

Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'anglais L2 pour la catégorie
Orientation Voyages – questions ouvertes individuelles

Catégorie	Élèves (n = 33)	Genre	
		Filles (n = 16)	Garçons (n = 17)
Orientation Voyages	23	11	12

En ce qui a trait aux résultats des questions ouvertes individuelles pour la catégorie Voyages, 23 élèves affichent ladite orientation. Autant les filles (n = 11) que les garçons (n = 12) relient l'utilité de l'anglais L2 à cette catégorie. En effet, à la question « Pourquoi l'anglais L2 est-il utile? », question qui vise à étudier l'orientation instrumentale, ces élèves répondent en général d'une façon claire et concise: « Je veux voyager », « Je fais beaucoup de voyages » ou « Je peux aller partout ».

4.2.1.5. Perceptions des parents

Afin de rencontrer notre objectif de recherche 3, à savoir comparer les perceptions des élèves avec celles des parents, nous procédons à une triangulation des résultats recueillis auprès des élèves et des parents. Les résultats aux questions ouvertes obtenues auprès de ce groupe de participants sont présentés dans le tableau 10.

Tableau 10

Répartition des perceptions des parents à l'égard de l'apprentissage de l'anglais L2 de leur enfant pour les catégories Orientation intégrative, Orientation instrumentale, Orientation intrinsèque et Orientation Voyages – questions ouvertes

Catégorie	Parents (n = 15)
Orientation intégrative	9
Orientation instrumentale	11
Orientation intrinsèque	14
Orientation Voyages	11

Pour ce qui a trait à l'orientation intégrative, neuf parents affirment que leur enfant porte un intérêt marqué pour les anglophones et leur culture. Un parent accorde cet intérêt aux voyages; pour un autre, l'intérêt pour les anglophones serait nourri par le bilinguisme au pays. Si ce résultat est confirmé par les résultats des groupes de discussion, il semble cependant être nuancé par les résultats des questions ouvertes individuelles aux élèves. Ainsi, en groupe, les élèves disent majoritairement qu'ils s'intéressent aux anglophones et à leur mode de vie alors qu'en réponse aux questions ouvertes individuelles, seulement 7 élèves mentionnent leur intérêt pour les anglophones.

Quant à l'orientation instrumentale, la grande majorité des parents (n = 11), affirme que leur enfant est conscient de l'importance de l'apprentissage de l'anglais L2 pour son avenir, les études ou un éventuel travail à l'étranger. Certains parents évoquent des avantages quotidiens, comme comprendre la musique et les émissions télévisées ou

utiliser internet. Les discussions avec les élèves révèlent des résultats semblables. Cependant, les résultats des réponses écrites des élèves selon lesquels seulement 10 élèves évoquent des raisons instrumentales pour apprendre l'anglais L2 ne soutiendraient que partiellement les résultats obtenus lors des groupes de discussion et aux questions ouvertes aux parents.

À propos de l'orientation intrinsèque, la quasi-totalité des parents ($n = 14$) dit que leur enfant considère le cours d'anglais amusant. Certains parents soulignent le rôle de l'enseignante et décrivent l'enseignante comme une « professeure dynamique qui rend la matière intéressante » tandis que d'autres mentionnent l'intérêt pour les activités comme les quiz, les jeux et les projets en équipe. Le désir des enfants d'apprendre davantage est également avancé par certains parents. Un des parents souligne l'amour de son enfant pour l'anglais. Cependant, selon le même parent, son enfant trouverait le cours moins intéressant en raison de manque d'activités amusantes. Ce résultat concorde avec le résultat obtenu des questions ouvertes individuelles de plusieurs élèves. Par contre, lors des groupes de discussion, seulement la moitié des élèves affichent une orientation intrinsèque par rapport à l'apprentissage de l'anglais L2.

Enfin, à la suite de la question sur l'utilité à l'apprentissage de l'anglais L2, les voyages émergent tant de la part des parents que de la part des élèves à titre de raison d'apprendre cette langue. En effet, la grande majorité des parents ($n = 11$) considère que leur enfant trouve l'anglais important pour les voyages. Rappelons que les résultats

recueillis auprès des élèves en groupe et individuellement au sujet de la catégorie Voyages vont dans le même sens.

4.2.1.6. Portrait global des orientations à l'apprentissage de l'anglais L2

Le tableau suivant expose le poids relatif qualitatif des résultats pour chaque orientation analysée selon nos trois outils de recherche.

Tableau 11

Répartition des participants à l'égard de l'anglais L2 pour les catégories Orientation intégrative, Orientation instrumentale, Orientation intrinsèque et Orientation Voyages – groupes de discussion, questions ouvertes individuelles et questions ouvertes aux parents.

Catégorie	Anglais		
	Outil de recherche		
	Élèves (n = 33)	Parents (n = 15)	
	Groupes de discussion	Questions ouvertes individuelles	Questions ouvertes aux parents
Orientation intégrative		7	9
Intérêt pour les gens et ouverture au mode de vie	24		
Désir d'avoir des connaissances et des amis	14		
Désir de communiquer avec les hispanophones	12		
Orientation instrumentale		10	11
Avantages quotidiens	33		
Avantages futurs	26		
Reconnaissance sociale	23		

Catégorie	Anglais		
	Outil de recherche		
	Élèves (n = 33)	Parents (n = 15)	
	Groupes de discussion	Questions ouvertes individuelles	Questions ouvertes aux parents
Orientation intrinsèque		25	14
Amour pour la langue	15		
Intérêt pour le cours	15		
Participation dans le cours	16		
Facilité des activités	23		
Curiosité	16		
Orientation Voyages	31	23	11

Les résultats obtenus des groupes de discussion montrent que lors qu'ils se réfèrent à l'anglais, les élèves sont guidés à la fois par une orientation instrumentale, intrinsèque, intégrative et Voyages. Rappelons que les résultats des parents confirment *grosso modo* les résultats des groupes de discussion, mais que ces résultats ne sont pas tout à fait confirmés par les questions ouvertes administrées individuellement avant le début des groupes de discussion. Bien que la majorité des élèves manifeste des orientations de type intrinsèque et Voyage, moins d'un tiers des élèves se démarquent par une orientation instrumentale ou intégrative selon les résultats aux questions ouvertes. Pour ce qui est de l'orientation instrumentale, un grand nombre d'élèves évoquent les voyages qui forment finalement une nouvelle orientation. Plus tard, lors des groupes de discussions, nous étudions l'orientation instrumentale en profondeur. La multitude d'exemples fournis lors des groupes de discussion sur l'utilité de l'anglais dans le quotidien des élèves ainsi qu'à court et à long terme nous permet d'identifier la présence de l'orientation instrumentale chez les élèves de l'étude.

Quant à l'orientation intégrative, bien que selon plus de la moitié des parents leur enfant se caractériserait par cette orientation, ce nombre n'est pas si élevé comparativement aux groupes de discussion où la majorité des élèves soulignent leur intérêt pour les anglophones et leur mode de vie. Cependant, en analysant en profondeur les différentes composantes de l'orientation intégrative lors des groupes de discussion, nous pouvons constater que moins de la moitié des élèves expriment un désir de communiquer avec les anglophones et d'avoir des connaissances et des amis anglophones. Considérant aussi le faible nombre d'élèves qui évoquent des raisons intégratives aux questions ouvertes individuelles, nous sommes portées à qualifier de faible l'orientation intégrative des élèves à l'apprentissage de l'anglais L2. Tout compte fait, les élèves du primaire se caractérisent principalement par une orientation intrinsèque et instrumentale ainsi que par une orientation Voyages lorsqu'ils apprennent l'anglais L2; ils se caractérisent un peu moins par une orientation intégrative à l'apprentissage de cette langue.

4.2.2. L'espagnol L2

Dans les prochains paragraphes, nous exposons les résultats des élèves pour les mêmes quatre orientations à l'apprentissage de l'espagnol L2 selon le genre pour les groupes de discussion et les questions ouvertes individuelles. Les perceptions des parents et le portrait global des orientations à l'apprentissage de l'espagnol L2 terminent la présente section.

4.2.2.1. Orientation intégrative

Le Tableau 12 indique les résultats des groupes de discussion selon le genre pour la catégorie Orientation intégrative à l'apprentissage de l'espagnol L2.

Tableau 12

Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'espagnol L2 pour la catégorie Orientation intégrative – groupes de discussion

Catégorie	Codes	Élèves (n = 33)	Genre	
			Filles (n = 16)	Garçons (n = 17)
Orientation intégrative	Intérêt pour les gens et ouverture au mode de vie	23	13	10
	Désir d'avoir des connaissances et des amis	21	9	12
	Désir de communiquer avec les hispanophones	4	2	2

La majorité des élèves (n = 23) exprime leur intérêt pour les hispanophones et une ouverture à leur mode de vie. En général, la danse, la nourriture, la religion, l'architecture des maisons, les marchés aux puces et les divertissements pour les enfants attirent l'attention des élèves ceci étant vrai plus pour les filles (n = 13) que pour les garçons (n = 10). En discutant des pays hispanophones, les principaux repères pour les participants sont Cuba, la Colombie, le Mexique et l'Espagne. Une fille s'intéresse davantage à l'Équateur, sujet discuté en classe : « ...j'aimerais ça, aller voir comment ils vivent les gens là-bas parce que j'en avais parlé ». Cependant, le manque de

connaissances suffisantes en espagnol est la raison pour laquelle certains élèves ne souhaitent pas habiter dans un pays hispanophone comme nous le confie un garçon : « Moi, j'aimerais pas trop ça parce que je suis pas habitué de parler espagnol, mais si je continue de parler espagnol puis l'apprendre, sûrement je vais vouloir y aller habiter ». Par ailleurs, les hispanophones semblent provoquer un intérêt particulier chez les élèves. Ils les décrivent comme joyeux, impressionnants, gentils, respectueux et sportifs. La majorité des participants ($n = 21$) désire avoir des connaissances et des amis hispanophones, les garçons étant plus nombreux ($n = 12$) que les filles ($n = 9$). Une fille ajoute : « Je les trouve vraiment impressionnants, ce fait que j'aurai aimé connaître plus Espagnols ». Cependant, seulement quatre élèves, dont les deux élèves hispanophones et sans distinction par rapport au genre (2 filles et 2 garçons), aimeraient communiquer avec les hispanophones.

Le tableau suivant présente la répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'espagnol L2 pour la catégorie Orientation intégrative selon les résultats des questions ouvertes individuelles.

Tableau 13

Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'espagnol L2 pour la catégorie Orientation intégrative – questions ouvertes individuelles

Catégorie	Élèves ($n = 33$)	Genre	
		Filles ($n = 16$)	Garçons ($n = 17$)
Orientation intégrative	6	3	3

Les élèves qui manifestent une orientation intégrative aux questions ouvertes individuelles ne sont pas nombreux ($n = 6$). Pour la majorité de ces élèves, parmi lesquels les deux élèves hispanophones et sans distinction par rapport au genre (3 filles et 3 garçons), des raisons familiales seraient à la base de leur intérêt pour les hispanophones.

4.2.2.2. Orientation instrumentale

Le tableau 14 montre la répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'espagnol L2 pour la catégorie Orientation instrumentale.

Tableau 14

Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'espagnol L2 pour la catégorie Orientation instrumentale – groupes de discussion

Catégorie	Codes	Élèves ($n = 33$)	Genre	
			Filles ($n = 16$)	Garçons ($n = 17$)
Orientation instrumentale	Avantages quotidiens	22	10	12
	Avantages futurs	16	9	7
	Reconnaissance sociale	9	5	4

Bien que l'espagnol L2 ne fasse pas partie intégrale de la vie quotidienne des élèves, 22 participants affirment toutefois qu'ils se servent de cette langue en dehors de l'école. Davantage de garçons ($n = 12$) que de filles ($n = 10$) affirment écouter de la musique espagnole et certains parmi eux jouent à des jeux vidéo espagnols. Quant aux

avantages futurs, presque la moitié des élèves ($n = 16$), les filles ($n = 9$) étant plus nombreuses que les garçons ($n = 7$), considèrent pouvoir tirer des avantages de la connaissance de l'espagnol L2 pour leur emploi futur et leurs études. Finalement, seulement 9 participants, parmi lesquels 5 filles et 4 garçons, cherchent à obtenir une reconnaissance sociale de la maîtrise de la langue, principalement de la part de leurs parents. Ces élèves avouent que leurs parents seraient fiers, impressionnés et surpris s'ils parlaient bien espagnol L2. Quelques-uns expriment également leur désir d'aider leurs parents ou d'autres personnes de leur entourage au besoin.

Le tableau 15 expose la répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'espagnol L2 pour la catégorie Orientation instrumentale selon les questions ouvertes individuelles.

Tableau 15

Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'espagnol L2 pour la catégorie Orientation instrumentale – questions ouvertes individuelles

Catégorie	Élèves ($n = 33$)	Genre	
		Filles ($n = 16$)	Garçons ($n = 17$)
Orientation instrumentale	9	4	5

Les réponses des questions ouvertes individuelles révèlent que seulement 9 élèves parmi lesquels 4 filles et 5 garçons se caractérisent par une orientation

instrumentale. Ces élèves mettent l'accent sur les études au secondaire, l'importance de la langue, la possibilité de s'en servir dans le futur et le désir d'aider les gens.

4.2.2.3. Orientation intrinsèque

Le Tableau 16 indique la répartition des élèves selon le genre pour la catégorie Orientation intrinsèque à l'apprentissage de l'espagnol L2 selon les groupes de discussion.

Tableau 16

Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'espagnol L2 pour la catégorie Orientation intrinsèque – groupes de discussion

Catégorie	Codes	Élèves (n = 33)	Genre	
			Filles (n = 16)	Garçons (n = 17)
Orientation intrinsèque	Amour pour la langue	5	4	1
	Intérêt pour le cours	29	15	14
	Participation dans le cours	24	12	12
	Facilité des activités	12	6	6
	Curiosité	7	5	2

En ce qui a trait à l'amour pour l'espagnol, seulement 5 élèves, dont 4 filles, déclarent apprécier la langue espagnole. Cependant, la quasi-totalité des participants (n = 29), dont 15 filles et 14 garçons, souligne leur intérêt pour le cours d'espagnol. La majorité de ces élèves décrivent le cours comme « amusant » et « cool ». Les activités et une des enseignantes d'espagnol sont évoquées par les élèves à plusieurs reprises. « On

fait plein d'activités, puis c'est vraiment génial l'espagnol là avec madame Paloma¹⁰ ». Dans le même esprit, un garçon explique : « Avec madame Paloma on s'amuse beaucoup comme à ce moment-là, ils sont en train d'écouter un film en espagnol parce qu'elle, elle comprend. On dirait qu'elle est encore avec son cœur d'enfant. Elle sait que nous, pour nous faire apprendre, on aime pas ça, puis on va pas aimer ça si on nous fait plein de travaux écrits, fait que là, on fait des jeux puis on les apprend mieux ».

Par ailleurs, la majorité des élèves (n = 24), sans distinction par rapport au genre, participe activement dans le cours d'espagnol. Certains élèves expliquent leur désir de participer par le fait que « personne est meilleur parce qu'on est au même niveau sauf ceux qui viennent d'autres pays ». Une fille et un garçon soutiennent que celui qui ne participe pas est plutôt critiqué parce qu'il n'a pas essayé de répondre aux questions. Quant à la perception de la facilité des activités, 12 élèves sans distinction au genre trouvent les activités dans le cours d'espagnol faciles. Un garçon mentionne : « Les explications, des fois, c'est dur, mais quand tu les comprends, c'est facile après. » Une fille ajoute : « C'est facile parce que ça ressemble beaucoup au français ». Pour certains élèves, et tout comme pour l'anglais, les productions écrites sont plus faciles que les productions orales. Finalement, 7 élèves, parmi lesquels 5 filles et 2 garçons, expriment leur désir d'apprendre davantage l'espagnol, ce qui n'est pas le cas pour l'anglais alors que presque la moitié des élèves manifestent une curiosité envers cette langue.

¹⁰ Le prénom de l'enseignante d'espagnol est modifié afin de préserver son anonymat.

Le tableau 17 indique la répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'espagnol L2 pour la catégorie Orientation intrinsèque selon les questions ouvertes individuelles.

Tableau 17

Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'espagnol L2 pour la catégorie Orientation intrinsèque – questions ouvertes individuelles

Catégorie	Participants (n = 33)	Genre	
		Filles (n = 16)	Garçons (n = 17)
Orientation intrinsèque	28	15	13

La grande majorité des élèves (n = 28), parmi lesquels davantage de filles (n = 15) que de garçons (n = 13), se démarque par une orientation intrinsèque à l'apprentissage de l'espagnol L2 selon les questions ouvertes individuelles. La plupart de ces élèves trouvent les activités dans le cours d'espagnol amusantes et intéressantes. Parmi ces activités intéressantes, les élèves mentionnent les films, les jeux de société et les chansons tout comme relèvent lors des groupes de discussion. D'ailleurs, plusieurs élèves disent particulièrement apprécier leur enseignante alors que certains expriment leur amour pour la langue et que d'autres soulignent la ressemblance de l'espagnol avec le français et la facilité à apprendre la langue. Un garçon avoue qu'il n'aime pas la langue espagnole, mais il trouve les activités et l'enseignante amusantes.

4.2.2.4.Orientation Voyages

Pour ce qui est de la catégorie Orientation Voyages à l'égard de l'apprentissage de l'espagnol L2, la répartition des élèves selon le genre est exposée dans le Tableau 18.

Tableau 18

Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'espagnol L2 pour la catégorie Orientation Voyages – groupes de discussion

Catégorie	Élèves (n = 33)	Genre	
		Filles (n = 16)	Garçons (n = 17)
Orientation Voyages	27	14	13

Les résultats des groupes de discussion illustrent que la majorité des élèves (n = 27) élèves, ceci étant vrai tant pour les filles (n = 14) que pour les garçons (n = 13), manifeste un désir d'apprendre l'espagnol pour voyager. Une réponse récurrente de la plupart des élèves va dans le sens : « c'est vraiment pour les voyages ». Certains élèves mentionnent des pays comme Cuba et le Mexique comme endroits préférés pour leurs voyages tandis que d'autres expriment leur intention de voyager en Espagne plus tard.

Le tableau suivant présente la répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'espagnol L2 pour la catégorie Orientation Voyages selon les questions ouvertes individuelles.

Tableau 19

Répartition des élèves selon le genre à l'égard de l'espagnol L2 pour la catégorie
Orientation Voyages – les questions ouvertes individuelles

Catégorie	Élèves (n = 33)	Genre	
		Filles (n = 16)	Garçons (n = 17)
Orientation Voyages	16	10	6

Les réponses des questions ouvertes individuelles révèlent que 16 élèves trouvent l'espagnol L2 utile pour les voyages ceci étant davantage vrai pour les filles (n = 10) que pour les garçons (n = 6).

4.2.2.5. Perceptions des parents

Le Tableau 20 présente les orientations des élèves du primaire à l'apprentissage de l'espagnol L2 selon les perceptions des parents.

Tableau 20

Répartition des parents à l'égard de l'apprentissage de l'espagnol L2 de leur enfant pour les catégories Orientation intégrative, Orientation instrumentale, Orientation intrinsèque et Orientation Voyages – questions ouvertes

Catégorie	Parents (n = 15)
Orientation intégrative	9
Orientation instrumentale	6
Orientation intrinsèque	15
Orientation Voyages	10

En ce qui a trait à l'orientation intégrative, plus de la moitié des parents ($n = 9$) déclare que leur enfant s'intéresse aux hispanophones. Plusieurs parents expliquent cet intérêt par les proches ou les amis hispanophones de leur enfant. Un parent affirme qu'il s'agit d'une « nouvelle culture qui captive l'attention ». Si l'orientation intégrative des jeunes est confirmée par les groupes de discussion, elle est cependant nuancée par les questions ouvertes individuelles aux élèves.

En ce qui touche l'orientation instrumentale, 6 parents avancent que leur enfant serait conscient des avantages quotidiens ou futurs qu'il ou elle pourrait tirer de la connaissance de l'espagnol. À titre d'exemple, ces parents disent « comprendre les paroles des chansons » ou se « débrouiller très bien dans la vie ». Rappelons que lors des groupes de discussion plus de la moitié des élèves mentionnent les avantages de la connaissance de l'espagnol tandis qu'aux questions ouvertes individuelles ces élèves sont moins nombreux.

Pour ce qui est de l'orientation intrinsèque, la totalité des parents ($n = 15$), estime que leur enfant considère le cours d'espagnol amusant. Plusieurs parents évoquent la diversité des activités : film, jeux, chansons, projets ainsi que la curiosité de leurs enfants face à cette langue. Un parent explique que découvrir et étudier une nouvelle L2 par les jeux est toujours amusant pour son enfant. Certains parents soulignent également le rôle de l'enseignante d'espagnol. Ce résultat coïncide complètement avec les résultats des groupes de discussion et des questions ouvertes individuelles aux élèves.

Finalement, en ce qui concerne la catégorie Orientation Voyages, 10 parents affirment que leur enfant trouve l'espagnol L2 utile pour les voyages en Amérique latine ou en Espagne, résultat qui rejoint les résultats des groupes de discussion lors desquels la plupart des élèves ont mentionné les voyages en tant que raison d'apprendre l'espagnol L2. Par contre, ces résultats ne sont pas complètement soutenus par les résultats des questions ouvertes individuelles aux élèves et selon lesquels les voyages constituent une raison d'apprendre la langue pour seulement la moitié des élèves.

4.2.2.6. Portrait global des orientations à l'apprentissage de l'espagnol L2

Le tableau suivant indique la répartition globale des participants pour chaque orientation analysée selon nos trois outils de recherche. À nouveau, il s'agit du poids relatif qualitatif de nos résultats.

Tableau 21

Répartition des participants à l'égard de l'espagnol L2 pour les catégories Orientation intégrative, Orientation instrumentale, Orientation intrinsèque et Orientation Voyages – groupes de discussion, questions ouvertes individuelles et questions ouvertes aux parents.

Catégorie	Espagnol		
	Outil de recherche		
	Élèves (n = 33)	Parents (n = 15)	
	Groupes de discussion	Questions ouvertes individuelles	Questions ouvertes aux parents
Orientation intégrative		6	9
Intérêt pour les gens et ouverture au mode de vie	23		
Désir d'avoir des connaissances et des amis	21		
Désir de communiquer avec les hispanophones	4		
Orientation instrumentale		9	6
Avantages quotidiens	22		
Avantages futurs	16		
Reconnaissance sociale	9		
Orientation intrinsèque		28	15
Amour pour la langue	5		
Intérêt pour le cours	29		
Participation dans le cours	24		
Facilité des activités	12		
Curiosité	7		
Orientation Voyages	27	16	10

Compte tenu des résultats des groupes de discussion, la grande majorité des élèves manifeste l'ensemble des types d'orientation l'apprentissage de l'espagnol L2. Les résultats de l'orientation intrinsèque sont confirmés par les questions ouvertes individuelles aux élèves et aux parents. La majorité des parents soutient également les résultats des groupes de discussion à propos de l'orientation Voyages. Quant à

l'orientation instrumentale, les résultats des questions ouvertes aux élèves et aux parents rencontrent en partie ceux des groupes de discussion. En effet, la majorité des élèves mentionne lors des groupes de discussion que l'utilisation de cette langue dans leur quotidien se limite principalement à la musique espagnole alors que les parents soutiennent la présence très limitée de ce type d'orientation chez leurs enfants.

Finalement, l'orientation intégrative manifestée lors des groupes de discussion est soutenue par les questions ouvertes aux parents et partiellement confirmée par les réponses aux questions ouvertes individuelles des élèves. Malgré cette différence des résultats, rappelons ici l'enthousiasme avec lequel plusieurs élèves parlent des hispanophones et de leur mode de vie. La majorité d'eux désirent avoir des connaissances et des amis hispanophones. Par contre, comme le confirment certains élèves, la barrière linguistique les empêche de communiquer avec les hispanophones.

En somme, les élèves du primaire apprenants d'espagnol L2 sont guidés principalement par l'orientation intrinsèque et intégrative ainsi que par l'orientation Voyages à l'apprentissage de l'espagnol L2. Quant à l'orientation instrumentale, bien que les élèves l'affichent majoritairement lors des groupes de discussion, leur discours nous permet d'observer qu'elle est considérablement limitée.

4.3. Comparaison des orientations à l'apprentissage des L2

Nous présentons ci-dessous la comparaison des orientations à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2, ce qui permet de rencontrer notre objectif de recherche 1. Nous discutons également de la préférence de langue selon les élèves.

4.3.1. Comparaison des orientations à l'apprentissage des L2

La figure 3 expose le poids qualitatif des résultats obtenus des participants de nos outils de recherche pour l'anglais (A) et l'espagnol (E) L2.

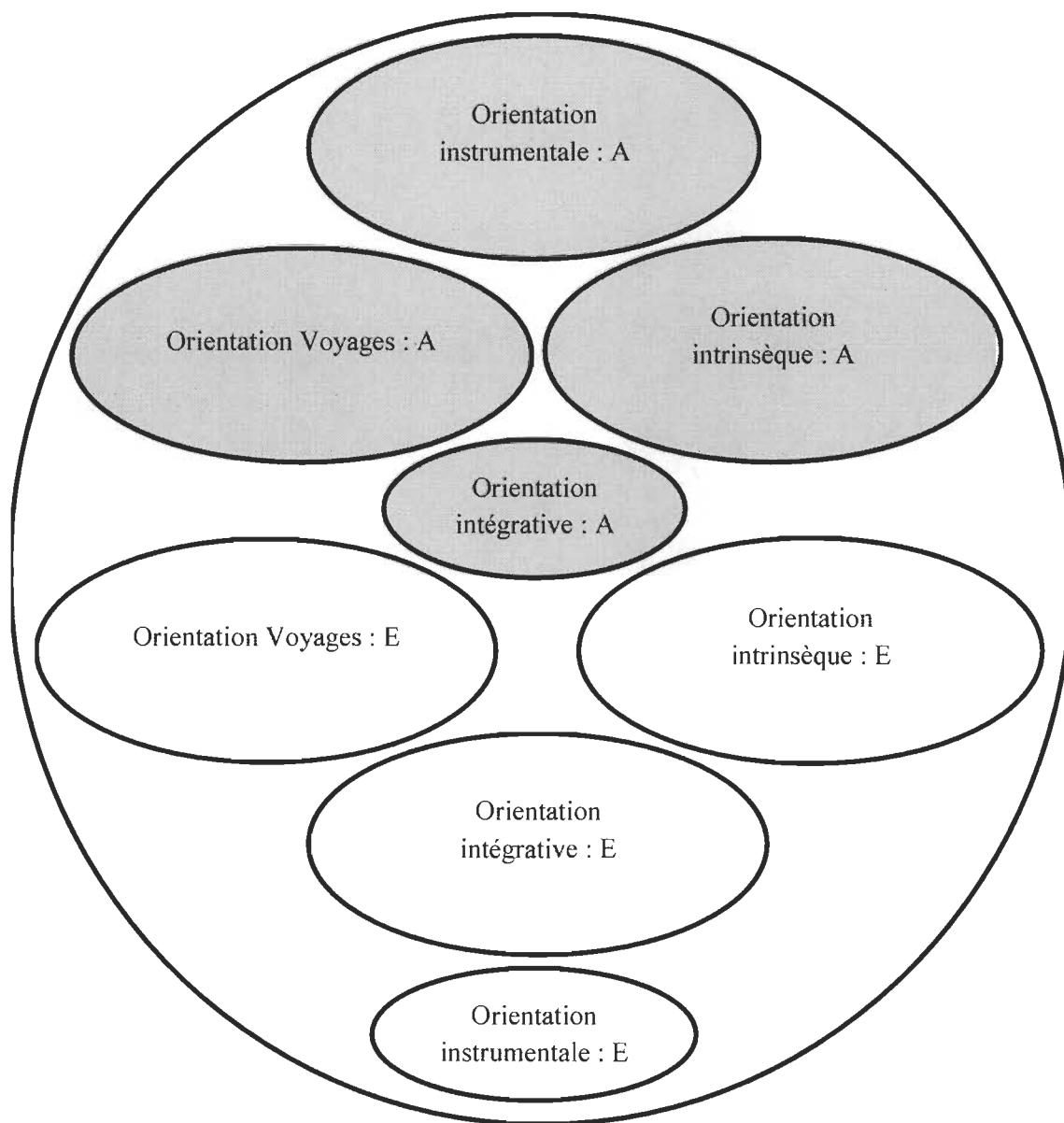


Figure 3 : Comparaison des orientations à l'apprentissage des L2.

En ce qui a trait à l'orientation intégrative, il importe de rappeler que ce type d'orientation à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2 est partiellement soutenu selon notre recherche puisque les résultats obtenus à l'aide de nos trois outils de

recherche s'avèrent nuancés. Dans l'ensemble, et considérant toutes les composantes de l'orientation intégrative, nous constatons que les élèves du primaire se caractérisent toutefois par un certain degré d'orientation intégrative par rapport à l'apprentissage de l'espagnol L2. Plus précisément, cette orientation se manifeste par un grand intérêt pour le mode de vie des hispanophones ainsi que par un plus grand désir d'avoir des connaissances et des amis hispanophones. Quant à l'anglais L2, bien que les élèves expriment lors des groupes de discussion un intérêt pour le mode de vie des anglophones, les autres composantes de ce type d'orientation n'abondent pas en ce sens. Par ailleurs, lors des groupes de discussion, nous constatons certaines différences par rapport à deux composantes de ce type d'orientation, notamment le désir de communiquer et le désir d'avoir des amis. À nouveau, il est intéressant de souligner que bien que les élèves expriment un plus grand désir de communiquer avec les anglophones, ils trouvent les hispanophones plus attachants que les anglophones.

À l'égard de l'orientation instrumentale, notre recherche révèle clairement que les élèves du primaire sont conscients de l'importance et de l'utilité de l'anglais L2 en matière d'avantages quotidiens et futurs ainsi qu'en matière de reconnaissance sociale. À la différence de l'anglais L2, l'orientation instrumentale envers l'espagnol L2 n'occupe pas une place si importante chez les élèves. Elle se manifeste principalement par l'intérêt pour la musique espagnole. Compte tenu de l'ensemble des résultats, il est évident que les participants sont conscients de la plus grande importance et utilité de l'anglais L2 comparativement à celles de l'espagnol L2.

En ce qui concerne l'orientation intrinsèque, nos résultats montrent que les élèves du primaire se démarquent par une orientation intrinsèque à l'apprentissage de l'anglais L2 et à l'apprentissage de l'espagnol L2. Cependant, ce type d'orientation se manifeste de différentes façons pour chaque langue. En ce qui concerne l'anglais L2, les participants attribuent l'orientation intrinsèque principalement à la facilité des activités réalisées. Quant aux autres composantes de l'orientation intrinsèque, notamment l'amour pour la langue, l'intérêt pour le cours et la curiosité envers la langue, moins de la moitié des élèves ont fait ressorti ces aspects, exprimant, par ailleurs, une certaine frustration au regard des activités en anglais qui consistent essentiellement en activités écrites. En ce qui a trait à l'espagnol L2, la grande majorité des élèves manifeste un intérêt pour le cours d'espagnol sans nécessairement démontrer un amour pour la langue. Les participants mentionnent plutôt la multitude d'activités amusantes dans le cours d'espagnol comme source de leur orientation intrinsèque.

Finalement, l'orientation Voyages ressort de manière récurrente pour les deux langues lors des groupes de discussion ainsi que dans les réponses des questions ouvertes individuelles aux élèves et aux parents. En effet, questionnés sur l'utilité de l'anglais et de l'espagnol L2, plusieurs élèves et parents évoquent les voyages en tant que raison d'apprendre les deux langues.

4.3.2. Préférence de langue

La figure 4 indique la préférence de langue des élèves selon le genre. Ces données sont issues à la suite de la question portant sur la préférence des élèves pour l'une ou l'autre des deux L2 étudiées ainsi que sur les raisons de leur choix.

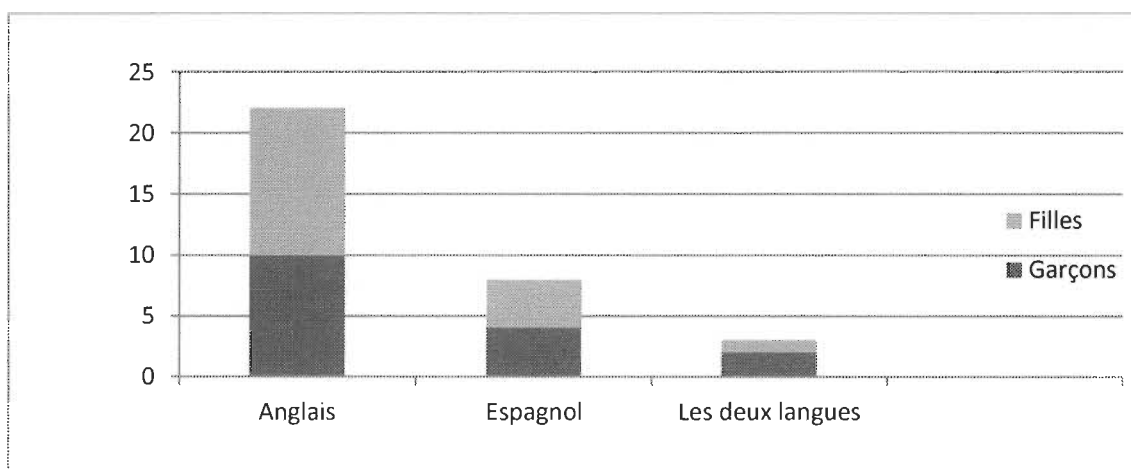


Figure 4 : Préférence de langue des élèves selon le genre.

La figure 4 illustre que la majorité des élèves ($n=22$), c'est-à-dire 12 filles et 10 garçons, exprime une préférence pour l'apprentissage de l'anglais L2. Ces élèves expliquent généralement leur choix par l'utilité et l'importance de l'anglais en tant que langue internationale. Un garçon partage son opinion ainsi : « Moi, je trouve que c'est égal, mais pour l'utilité, c'est mieux l'anglais ». Une fille ajoute : « l'anglais, c'est une langue internationale. [...] je trouve que c'est beaucoup plus important ». En plus, comme l'affirme une autre fille, les hispanophones « parlent anglais pareil » et « si tu

connais au moins ton anglais, tu auras moins de misère à comprendre ». Une autre raison évoquée par les élèves touche les voyages et les vacances aux États-Unis. Un garçon justifie son choix par l'amour pour l'anglais : « J'aime plus apprendre l'anglais parce que j'aime plus l'anglais. Même si les cours sont moins intéressants, la langue, ça change pas ». Une fille rapporte que c'est parce que ses parents accordent une importance majeure à l'apprentissage de l'anglais L2 qu'elle préfère apprendre l'anglais L2, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour l'espagnol L2.

Bien que pour la majorité de nos participants, l'anglais reste la L2 de préférence, 8 élèves sans distinction quant au genre (4 filles et 4 garçons) montrent toutefois une préférence pour l'apprentissage de l'espagnol L2. La moitié de ces participants expliquent leur choix par le cours d'espagnol. « L'espagnol, c'est plus l'fun que l'anglais parce qu'on apprend plusieurs mots, mais on s'amuse ». Certains élèves soulignent également le fait que « l'espagnol, ça ressemble au français ». L'amour pour la langue, la facilité à apprendre l'espagnol, la bonne enseignante et les voyages constituent d'autres raisons d'apprendre cette langue.

Finalement, une fille et deux garçons affirment qu'ils préfèrent les deux langues. Ils considèrent qu'ils pourraient se servir tant de l'anglais que de l'espagnol dans l'avenir.

4.4. Comparaison des orientations à l'apprentissage des L2 selon le genre

Dans les prochains paragraphes, nous comparons les orientations à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2 pour les filles et les garçons. Cette démarche vise à rencontrer notre objectif de recherche 2.

Pour ce qui est de l'orientation intégrative à l'apprentissage des deux langues, nos résultats ne montrent pas une différence importante entre les filles et les garçons. Toutefois, nous remarquons certaines différences minimes. Par exemple, les filles affichent un plus grand intérêt pour les anglophones et les hispanophones tandis que plus de garçons désirent davantage avoir des amis hispanophones.

En ce qui concerne l'orientation instrumentale à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2, nos résultats indiquent qu'il n'existe pas une différence importante entre les filles et les garçons. Ainsi, autant de filles que de garçons disent utiliser l'anglais et l'espagnol L2 au quotidien, considèrent les deux langues comme importantes pour leur futur et associent une reconnaissance sociale à la maîtrise de ces deux langues.

En ce qui a trait à l'orientation Voyages, nos résultats montrent que les filles et les garçons de l'étude considèrent les voyages comme une raison d'apprendre les deux langues. Il importe de noter que nous accordons une plus grande importance aux groupes

de discussion quant à ce type d'orientation puisqu'à l'origine, l'orientation Voyages ne faisait pas partie des catégories d'orientation de la motivation.

Finalement, quant à l'orientation intrinsèque, nous constatons certaines différences entre les filles et les garçons à l'apprentissage des deux langues. Ainsi, un plus grand nombre de garçons considèrent les activités en anglais faciles et manifestent une curiosité pour l'anglais alors que plus de filles expriment leur amour pour cette langue. Par ailleurs, les résultats des questions ouvertes individuelles montrent que plus de filles que garçons se caractérisent par une orientation intrinsèque à l'apprentissage de l'anglais L2. Quant à l'espagnol L2, les filles sont plus curieuses face à cette langue et plus de filles manifestent leur amour pour la langue comparativement aux garçons. Les résultats des questions ouvertes individuelles soutiennent également la plus grande orientation intrinsèque des filles.

En somme, les résultats de notre recherche ne nous permettent pas d'observer qu'il n'existe pas une différence importante entre les filles et les garçons en ce qui concerne les orientations intégrative, instrumentale et Voyages à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2; il n'existe pas non plus de différence importante en ce qui a trait à la préférence des filles et des garçons pour l'une ou l'autre des deux langues étudiées. En revanche, nous constatons certaines différences quant à l'orientation intrinsèque à l'apprentissage des deux langues. Ainsi, davantage de garçons que de filles considèrent les activités en anglais L2 faciles et éprouvent une curiosité pour cette

langue alors que davantage de filles démontrent un amour pour les deux L2 et une curiosité pour l'espagnol langue seconde.

Dans les paragraphes précédents, nous avons exposé les résultats recueillis de nos trois outils de recherche. Ceci nous a permis de rencontrer nos objectifs de recherche. Le prochain chapitre porte sur la discussion de nos résultats.

Discussion

Dans le chapitre 5, nous tâchons, dans un premier temps, d'apporter une réponse à notre question de recherche, à savoir : *À quel type d'orientation de la motivation recourent les élèves du primaire du Québec à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2?* Nous discutons, dans un second temps, des connaissances actuelles sur les orientations à l'apprentissage des deux langues étudiées et nous apportons des explications à nos résultats. Les retombées possibles, suivies par les forces et les limites de notre recherche, compléteront le présent chapitre.

5.1. Question de recherche

Notre travail de recherche a permis d'apporter une réponse à la question posée, c'est-à-dire *À quel type d'orientation de la motivation recourent les élèves du primaire du Québec à l'apprentissage de l'anglais de l'espagnol L2?* Pour ce qui est de l'apprentissage de l'anglais L2, nous constatons que les élèves du primaire recourent principalement à l'orientation instrumentale, intrinsèque et Voyages. Les résultats des parents confirment *grosso modo* les résultats des groupes de discussion alors que ces résultats sont partiellement soutenus par les questions ouvertes administrées individuellement avant le début des groupes de discussion. Une possible explication de cette différence des résultats entre les groupes de discussion et les questions ouvertes

individuelles à propos de l'orientation instrumentale et intégrative résiderait, selon nous, dans la nature de groupe de discussion en tant qu'outil de recherche. Il est à supposer que, lors des discussions, certains élèves aient été inspirés par nos sous-questions ainsi que par les différentes réponses proposées par leurs camarades de classe, ce qui les aurait amenés à compléter et enrichir leurs propres réponses. Dans une autre perspective, la désirabilité sociale pourrait aussi avoir eu une incidence sur le discours des élèves lors des groupes de discussion. Il est possible que certains participants, désirant bien paraître tant aux yeux de leurs camarades de classe qu'à ceux de l'animatrice, n'aient pas exprimé franchement leurs perceptions et opinions aux groupes de discussion comme ils l'ont fait aux questions ouvertes individuelles, ce qui pourrait aussi expliquer cette différence dans les résultats.

En ce qui concerne l'apprentissage de l'espagnol L2, les élèves du primaire sont guidés principalement par l'orientation intrinsèque, intégrative et Voyages. Quant à l'orientation instrumentale, les résultats des questions ouvertes individuelles aux élèves et aux parents soutiennent partiellement ceux des groupes de discussion. En effet, bien que les élèves affichent majoritairement des raisons instrumentales lors des groupes de discussion, leur discours nous permet de conclure qu'elles se limitent uniquement à un élément, soit la musique espagnole.

La réponse à notre question de recherche étant apportée, dans les prochains paragraphes, nous discutons les résultats de notre recherche. Pour ce faire, nous confrontons, d'une part, nos résultats avec les résultats des recherches précédentes en relevant les points communs et divergents des orientations de la motivation au regard de l'apprentissage de l'anglais de l'espagnol L2. D'autre part, nous tâchons d'expliquer nos résultats en nous basant sur certaines caractéristiques contemporaines de notre société et sur certaines particularités en ce qui concerne le mode de vie d'aujourd'hui.

5.2. Comparaison des orientations à l'apprentissage des L2

Nous discutons dans un premier temps des différences et des similitudes des orientations à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2. Dans un second temps, nous nous penchons sur l'interprétation de nos résultats selon le genre. Rappelons qu'à notre connaissance, il n'existe qu'une recherche comparative sur l'apprentissage de deux L2 au primaire, soit celle de Henry et Apelgren (2008). Afin d'approfondir et d'enrichir notre analyse du point de vue scientifique, nous y intégrons également plusieurs recherches portant sur la motivation à l'apprentissage d'une L2 au primaire.

5.2.1. Orientations à l'apprentissage des L2

Nous discutons et comparons ci-dessous les orientations de la motivation qui ont émergé de notre recherche, notamment les orientations intégrative, instrumentale, intrinsèque et Voyages. Plus précisément, nous tâchons d'apporter des explications à nos résultats.

5.2.1.1. Orientation intégrative

La présence de l'orientation intégrative à l'apprentissage d'une L2 constatée chez nos participants rejoint les résultats de plusieurs études réalisées à Taiwan, en Grande-Bretagne et aux États-Unis (Chung & Huang, 2010; Martin, 2012; Sung & Padilla, 1996; Tierney & Gallastegi, 2011). Les résultats de notre recherche montrent que la majorité de nos participants se démarquent par une plus grande orientation intégrative à l'apprentissage de l'espagnol L2 qu'à l'apprentissage de l'anglais L2. Une des explications du plus grand désir de la majorité des élèves de connaître des hispanophones et d'avoir des amis hispanophones comparativement aux anglophones se trouve, selon nous, en partie dans l'expérience personnelle de ces élèves avec les hispanophones. Comme plusieurs participants ont rencontré des hispanophones lors des vacances en Amérique latine et en Espagne ou connaissent des résidents hispanophones dans leur entourage, nous considérons que ces faits expliqueraient la plus grande orientation intégrative à l'apprentissage de l'espagnol L2. Ce grand désir de connaître

des hispanophones pourrait également être accordé à l'image des hispanophones et de leur mode de vie véhiculée par l'enseignante d'espagnol. Soit par son choix d'activités amusantes, soit par son propre tempérament joyeux et attachant, l'enseignante d'espagnol, dont les élèves participaient à notre recherche, projetterait une image favorable des hispanophones à ses élèves, ce qui aurait un impact certain sur l'orientation intégrative à l'apprentissage de l'espagnol L2.

Dans une autre perspective, la plus grande orientation intégrative à l'apprentissage de l'espagnol L2 comparativement à l'anglais L2 pourrait être expliquée par le contexte de notre étude. Influencés par les préoccupations de leurs familles pour le maintien du français, les élèves pourraient partager les craintes suscitées par l'accroissement de l'utilisation de l'anglais au Québec (Bélair-Crino, 2009). En ce sens, les raisons intégratives ne sembleraient pas si importantes pour apprendre l'anglais L2 dans le contexte québécois d'où la plus forte orientation intégrative à l'apprentissage de l'espagnol L2.

Par ailleurs, plusieurs facteurs expliqueraient le plus grand désir des participants de communiquer avec les anglophones qu'avec les hispanophones : la plus grande capacité à communiquer en anglais qui pourrait être accordée au plus grand nombre d'heures en anglais, l'utilité perçue pour l'anglais au quotidien, le bilinguisme du pays, la proximité des États-Unis. Le faible désir de communiquer avec les hispanophones, en revanche, pourrait être attribué à la barrière linguistique. Nous supposons que les

difficultés à s'exprimer en espagnol L2, dues au nombre limité d'heures d'espagnol dans le programme, empêcheraient nos participants d'entrer aisément en conversation avec les hispanophones, ce qui pourrait être à la base d'un moins grand désir de communiquer dans cette langue.

Finalement, le manque d'intérêt de la plupart des élèves d'intégrer ou de s'identifier soit à une communauté anglophone, soit à la communauté hispanophone n'est pas surprenant compte tenu de l'âge de nos participants. En effet, pendant la préadolescence, soit la période de développement où se situent nos participants, les enfants éprouvent encore le besoin de proximité physique avec leurs parents et sont très attachés à leurs familles (Kerns, Tomich, Aspelmeier & Contreras, 2000; Morreti & Peled, 2004; Seibert & Kerns, 2009). Pour cette raison, nous sommes portés à croire que pour nos participants, l'idée de quitter leurs parents pour une longue période leur semblerait moins séduisante, ce qui expliquerait nos résultats sur ce point.

5.2.1.2. Orientation instrumentale

Notre recherche révèle clairement que nos participants sont conscients de la plus grande importance et utilité de l'anglais L2 comparativement à l'espagnol L2, notamment pour leur futur professionnel et pour l'obtention d'une reconnaissance sociale. Premièrement, il est fort plausible qu'une des explications de nos résultats se trouve dans les contextes géographique et sociolinguistique de notre étude. À titre de

langue officielle du pays, l'anglais L2 pourrait occuper une place importante dans la future vie professionnelle de nos participants. En effet, plusieurs Québécois considèrent comme importante la maîtrise de l'anglais L2 pour réussir dans la vie, notamment en ce qui a trait à l'obtention d'un bon emploi (Pagé & Olivier, 2012). En plus, la proximité des États-Unis conditionnerait également l'importance que nos participants accordent à l'apprentissage de l'anglais L2. Nous supposons que nos participants considèrent la possibilité de se servir de l'anglais dans le futur, langue du pays voisin, plus réaliste que l'éventualité d'utiliser l'espagnol, langue de pays plus éloignés. En ce sens, les projets de nos participants de poursuivre des études supérieures ou de travailler aux États-Unis apparaissent tout à fait envisageables malgré leur jeune âge, d'où la plus grande importance accordée à l'apprentissage de l'anglais L2 comparativement à l'apprentissage de l'espagnol L2.

Deuxièmement, le poids de l'anglais en tant que première langue internationale (Calvet, 2010) et langue globale (Ushioda & Dörnyei 2009) pourrait également expliquer en grande partie la prédominance de cette langue selon nos résultats. Conscients du rôle crucial de l'anglais au plan mondial, que ce soit à cause de l'influence parentale ou de leurs connaissances et intérêts personnels, nos participants pourraient penser à utiliser ou avoir davantage besoin de l'anglais L2 que de l'espagnol L2 pour, par exemple, poursuivre leurs études ou établir et entretenir des relations professionnelles à l'étranger.

Troisièmement, l'impact des médias sur les raisons instrumentales à l'apprentissage de l'anglais L2 (Chung et Huang, 2010; Kirsch, 2006) expliquerait aussi nos résultats. En effet, l'omniprésence des médias dans la vie de nos participants influencerait l'orientation instrumentale à l'apprentissage de l'anglais L2, particulièrement sur le plan des avantages quotidiens. La grande popularité des séries télévisées, des chansons et des jeux vidéo anglophones diffusés à la télévision, sur le Web ou à la radio laisse supposer que les médias, en tant que sources de divertissement et de loisir rapportées par nos participants, contribuent à l'orientation instrumentale à l'apprentissage de l'anglais L2 des élèves rencontrés.

En ce qui concerne l'importance de l'apprentissage de l'anglais L2, nos résultats rejoignent ceux de plusieurs recherches effectuées aux quatre coins du monde, dans des contextes où l'anglais est étudié à titre de L2 (Blondin & Fagnant & Goffin, 2008; Chung & Huang, 2010; Henry et Apelgren, 2008; Kirsch, 2006; Shameem, 2004). Par ailleurs, les résultats de l'étude de Tierney et Gallastegi (2011), réalisée dans un contexte anglophone, soutiennent nos résultats par rapport à l'apprentissage de l'espagnol L2 en révélant, eux aussi, que les élèves du primaire n'affichent pas une orientation instrumentale à l'apprentissage des L2 (l'espagnol, l'italien, le français ou l'allemand) autres que l'anglais.

5.2.1.3. Orientation intrinsèque

Nos résultats ont montré que les participants à l'étude affichent une orientation intrinsèque à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2, orientation qui se manifeste cependant de différentes façons pour chaque langue. En ce qui concerne l'anglais L2, les participants attribuent l'orientation intrinsèque principalement à la facilité des activités réalisées. L'omniprésence de l'anglais dans la vie de ces élèves contribuerait à améliorer les connaissances des participants en anglais L2, ce qui pourrait expliquer la facilité qu'ils éprouvent dans le cours d'anglais.

En ce qui a trait à l'espagnol L2, la grande majorité des élèves manifeste un intérêt pour le cours d'espagnol sans nécessairement démontrer un amour pour la langue. Comme rapporté par nos participants, la multitude d'activités amusantes expliquerait leur orientation intrinsèque. À l'âge de 10-11 ans, soit l'âge de nos participants, les enfants préfèrent les activités qui impliquent des jeux de société, des films et des chansons. Sous cet angle, notre recherche rejoint les travaux de plusieurs chercheurs (Harris & O'Leary, 2009; Cable et al. 2011; Chou, 2012; Chung & Huang, 2010; Kirsch, 2006; Martin, 2012; Nikolov, 1999; Wu, 2003) et confirme l'importance cruciale des activités appropriées à l'apprentissage des L2 au primaire.

5.2.1.4.Orientation Voyages

La perspective qualitative de notre recherche a permis de mettre en lumière un nouvel élément : l'orientation Voyages, orientation qui ne faisait pas partie à l'origine de notre cadre de référence. Rappelons qu'initialement, les voyages faisaient partie de l'orientation instrumentale dans la théorie de Gardner et Lambert (1972). Plus tard, cette raison fut exclue du modèle, faute de preuves suffisantes la référant aux deux types d'orientation, instrumentale ou intégrative (Gardner, 1985). En 1983, Clément et Kruidenier suggèrent l'utilisation des voyages à titre d'orientation au lieu de les inclure dans l'orientation instrumentale ou intégrative. Les résultats de notre recherche ainsi que ceux de d'autres recherches récentes (Chung & Huang, 2010; Tierney & Gallastegi, 2011) vont en ce sens, révélant que, 40 ans après l'élaboration de la théorie de Gardner et Lambert, les voyages constituent une raison majeure pour les élèves du primaire d'apprendre une ou deux L2. Une des explications de l'émergence de l'orientation Voyages dans notre étude tant chez les apprenants d'anglais L2 que d'espagnol L2 se situe dans l'accroissement de l'intérêt pour les voyages et surtout dans l'accroissement des possibilités de voyager de nos jours. En outre, les Québécois privilégient pour leurs vacances des endroits où les langues parlées sont l'anglais ou l'espagnol (Réseau de veille en tourisme, 2011), ce qui expliquerait le désir de nos participants d'apprendre les deux langues pour voyager.

5.2.2. Préférence de langue

Notre recherche montre que les quatre orientations étudiées fournissent des explications pour lesquelles nos participants se montrent plus favorables à l'apprentissage de l'anglais L2 que de l'espagnol L2. La préférence pour l'apprentissage de l'anglais L2, comparativement à l'apprentissage de l'espagnol L2, s'explique par l'utilité et le poids de l'anglais à titre de première langue internationale (Calvet, 2010) et langue globale (Ushioda & Dörnyei, 2009). Notre recherche rejoint en cela plusieurs recherches réalisées auprès de clientèles proches de la nôtre et aux quatre coins du monde, recherches qui soutiennent l'importance de l'anglais L2 (Blondin & Fagnant & Goffin, 2008; Chung & Huang, 2010; Henry et Apelgren, 2008; Kirsch, 2006; Shameem, 2004) comme évoquée par nos participants. Cette préférence pour l'anglais L2 comparativement à l'apprentissage de l'espagnol L2 constatée chez nos participants n'est toutefois pas soutenue par la recherche de Henry et Apelgren (2008) réalisée en Suède et selon laquelle les élèves du primaire se montrent plus enthousiastes à l'égard de l'apprentissage d'une deuxième L2. Puisque certaines particularités contextuelles et géographiques seraient à la base des différences des résultats des études sur le sujet (Carreira, 2006), il semble que le bilinguisme du Canada et la proximité des États-Unis pourraient expliquer nos résultats.

En ce qui concerne l'apprentissage de l'espagnol L2, un quart des élèves se montre plus attirés par cette langue. Ce résultat s'explique principalement par le contexte éducatif. La mise en place des activités adaptées à l'âge de nos participants et la personnalité de l'enseignante en espagnol L2 feraient en sorte que plusieurs de ces élèves préfèrent en fin du compte l'apprentissage de l'espagnol L2 malgré la popularité de l'anglais L2 au Québec et dans le monde. D'autres raisons évoquées par les participants pour afficher la préférence pour l'apprentissage de l'espagnol L2, dont la ressemblance linguistique de l'espagnol et du français et l'amour pour l'espagnol L2, laissent supposer que la proximité linguistique pourrait avoir également un impact sur la motivation à l'apprentissage de l'espagnol L2. Comme le souligne Robert (2004), la proximité linguistique entre une langue maternelle et une L2 – ce qui est le cas du français et de l'espagnol – favorise le processus d'apprentissage de la L2. Il est envisageable que ces élèves soient attirés par l'espagnol L2 perçu dès lors comme plus accessible à cause des similitudes linguistiques que cette langue entretient avec le français sur les plans lexical et de la prononciation.

5.2.3. Orientations à l'apprentissage des L2 selon le genre

Nous discutons dans les prochains paragraphes des orientations à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2 selon le genre. Nous comparons ainsi les orientations intégrative, instrumentale, intrinsèque et Voyages des filles et des garçons à l'apprentissage desdites L2 pour mieux expliquer les résultats obtenus.

Pour ce qui est de l'orientation intégrative à l'apprentissage des deux langues, nos résultats ne montrent pas une différence importante entre les filles et les garçons. Dans notre étude, nous constatons toutefois certaines différences, bien qu'elles ne soient pas si considérables. Par exemple, les filles affichent un intérêt plus marqué pour les anglophones et les hispanophones et leur mode de vie tandis que plus de garçons désirent connaître et avoir des amis hispanophones. Cette légère différence dans nos résultats n'est pas entièrement soutenue par d'autres recherches (Sung & Padilla, 1996; Tierney & Gallastegi, 2011). Comme le soulignent Henry et Apelgren, (2008), la différence des résultats des études quant au genre pourrait être attribuée aux divers contextes culturels. Ainsi, la plus grande ouverture des filles sur le mode de vie des anglophones (Heinzmann, 2009) et les hispanophones pourrait être accordée à certains intérêts féminins qui émergent vers la préadolescence, c'est-à-dire un âge près de celui des filles qui ont participé à notre étude. Plus précisément, les intérêts pour la mode, la vie des chanteurs ou des acteurs célèbres et la cuisine rapportés par nos participantes justifieraient, selon nous, la curiosité de nos participantes pour le mode de vie des anglophones et des hispanophones. Quant au désir des garçons de connaître des hispanophones, ceci pourrait s'expliquer par le soccer, sport le plus populaire chez les hispanophones. En effet, ces dernières années, le soccer a beaucoup gagné en popularité au Québec¹¹, ce qui pourrait expliquer l'intérêt des garçons ayant participé à notre étude pour les hispanophones.

¹¹ Pour de plus amples informations, consultez le site officiel de la Fédération de soccer du Québec : http://www.federation-soccer.qc.ca/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=544

En ce qui concerne l'orientation instrumentale à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2, nos résultats indiquent qu'il n'existe pas une différence importante entre les filles et les garçons. Une explication possible de ces résultats se trouve, selon nous, dans une des valeurs qui définissent les Québécois, notamment l'égalité entre les genres stipulée par la Charte des droits et libertés de la personne (1975). Étudiant dans des conditions identiques et ayant des opportunités et des responsabilités égales, les filles et les garçons de l'étude peuvent envisager d'utiliser les deux langues dans leur quotidien et de s'en servir pour leurs études et leurs emplois futurs. Ces résultats sont soutenus par la recherche de Heinzmann (2009) et partiellement confirmés par d'autres recherches (Henry & Apelgren, 2008; Sung et Padilla 1996). Par exemple, en ce qui a trait aux avantages futurs liés au type d'orientation dit instrumental, nos résultats rejoignent ceux de Henry et Apelgren, (2008) selon lesquels les avantages à long terme sont importants tant pour les filles que pour les garçons. Par ailleurs, selon l'étude de Sung et Padilla (1996), les filles se démarquent davantage par une orientation instrumentale que les garçons alors que, selon Henry et Apelgren (2008), les garçons sont davantage poussés par des raisons immédiates (jeux, internet, etc.), résultats qui ne sont pas entièrement soutenus par notre recherche qui montre la présence d'une orientation instrumentale chez les deux genres. Les différences entre nos résultats de recherche et ceux recensés dans la documentation scientifique sur le sujet confirment l'importance du contexte dans les recherches sur les orientations de la motivation à l'apprentissage des L2 et par conséquent la pertinence scientifique et sociale de notre recherche.

Quant à l'orientation intrinsèque, nos résultats corroborent les résultats de plusieurs recherches (Heining-Boyton & Haitema, 2007; Heinzmann, 2009; Tierney & Gallastegi, 2011) selon lesquelles il existe des différences entre les filles et les garçons quant à ce type d'orientation de la motivation. Dans notre étude, un plus grand nombre de garçons considèrent les activités en anglais L2 faciles et manifestent une curiosité pour cette langue, ce qui pourrait être attribué au niveau des connaissances des garçons en anglais L2. Nous supposons que les garçons, principalement en raison de l'utilisation plus fréquente des jeux vidéo en dehors de l'école (Sundqvist & Sylvén, 2012), se démarquent par une plus grande connaissance en anglais L2, ce qui expliquerait également le plus grand désir d'apprendre davantage l'anglais ainsi que la plus grande ouverture face à cette langue. Toutefois, nos résultats ne sont pas entièrement confirmés par l'étude de Tierney et Gallastegi (2011) selon laquelle les garçons trouvent les activités en L2 (français ou allemand) plus difficiles d'où, à nouveau, la pertinence de notre recherche dans le contexte québécois. Une autre différence concerne l'amour pour les deux langues. Les filles, qui aiment les deux L2, sont plus nombreuses comparativement aux garçons, résultats soutenus par ceux de Heinzmann (2009). La plus grande curiosité des filles face à l'espagnol L2 pourrait être également attribuée à l'amour que les filles éprouvent pour cette langue. Ainsi, nous supposons que l'amour pour l'espagnol L2 ferait en sorte que plusieurs filles souhaiteraient apprendre davantage l'espagnol L2. Dans une autre perspective, les croyances populaires que les filles sont plus douées pour les langues (Heinzmann, 2009) pourraient aussi être à la base de cet amour des filles vis-à-vis de l'anglais et de l'espagnol L2. La confiance en soi à

l'apprentissage des L2 provoquée par lesdites croyances contribuerait à développer, à notre avis et comparativement aux garçons, un plus grand intérêt des filles pour les deux L2.

Finalement, en ce qui a trait à l'orientation Voyages et à la lumière de nos résultats, nous arrivons au constat que les filles et les garçons de l'étude considèrent les voyages comme source de motivation pour apprendre les deux langues. À nouveau, nous sommes portés à croire que cette volonté des filles et des garçons d'apprendre l'anglais et l'espagnol L2 pour voyager reflète non seulement l'intérêt, mais aussi les possibilités des parents de voyager, ce qui expliquerait le désir de nos participants d'utiliser les deux langues lors des voyages.

En somme, l'ensemble des résultats de notre recherche nous permet de constater qu'il n'existe pas une différence importante en ce qui concerne les orientations intégrative, instrumentale et Voyages des filles et des garçons apprenants de l'anglais L2 et de l'espagnol L2 du primaire. Nous arrivons au même constat pour ce qui a trait à la préférence d'une des deux L2 étudiées. Des recherches sur le sujet confirment certains éléments de nos résultats alors que d'autres, en revanche, les soutiennent partiellement. Les différences des résultats quant au genre pourraient être attribuées aux divers contextes culturels dans lesquels les élèves étudient (Henry et Apelgren, 2008). Dans notre étude, le manque de différence importante des orientations des filles et des garçons à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2 témoigne entre autres, à notre avis, du

moins du progrès réalisé au Québec en matière d'égalité entre les genres, égalité stipulée par la Charte des droits et libertés de la personne depuis 1975. En effet, conscients de la multitude d'avantages que représente la maîtrise de l'anglais L2 et de possibilités de la connaissance des deux L2 sur le plan de voyages, et bénéficiant d'un statut égal à l'école, dans leurs familles et dans la société, nos participants sont dirigés par ces orientations à l'apprentissage des deux L2 sans différences importantes liées au genre. Par ailleurs, certaines différences constatées en ce qui concerne l'orientation intrinsèque laissent supposer que les garçons possèdent une plus grande facilité en anglais L2 alors que les filles ont tendance à être davantage guidées par l'amour pour ces deux L2.

5.3. Retombées possibles

Les retombées possibles de notre recherche se situent principalement sur les plans scientifique et éducatif. Sur le plan scientifique, notre recherche est, à notre connaissance, parmi les premiers travaux scientifiques comparatifs portant sur les orientations de la motivation des élèves québécois du primaire à l'apprentissage simultané de deux L2. Ayant suivi les recommandations de plusieurs chercheurs de mener des recherches qualitatives sur les orientations à l'apprentissage d'une ou deux L2 (Carreira, 2006; Henry et Apelgren, 2008; Martin, 2012; Tierney & Gallastegi, 2011), nous contribuons à renforcer, sur le plan méthodologique, les connaissances sur le sujet tant au Québec qu'ailleurs dans le monde.

Sur le plan éducatif, notre recherche identifie les caractéristiques motivationnelles de nos élèves québécois du primaire à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2. Ce faisant, elle permet de proposer des pistes de solution visant à mieux cibler et adapter les pratiques d'enseignement en L2. Par exemple, le besoin souligné par les élèves à plusieurs reprises d'ajouter des travaux oraux dans le cours d'anglais L2 nous incite à recommander aux enseignants de L2 d'accorder une attention particulière au choix d'activités et ce, particulièrement vis-à-vis de l'oral. Un autre exemple concerne l'intérêt marqué des élèves pour les voyages. Dans ce sens, la mise en place d'activités qui permettent aux élèves de découvrir de différentes régions anglophones ou hispanophones favoriserait davantage l'apprentissage des deux L2. En plus, bien que la facilité des activités en anglais L2 soit à la base de l'orientation intrinsèque particulièrement pour les garçons de l'étude, l'intégration d'activités plus complexes pourrait aussi renforcer ce type d'orientation sur le plan, par exemple, de l'intérêt pour le cours d'anglais.

Dans une autre perspective, notre recherche pourrait servir dans le cadre de la formation des maîtres (initiale ou continue) pour promouvoir les orientations moins communes telles que l'orientation intégrative pour l'anglais L2 et l'orientation instrumentale pour l'espagnol L2. Pour ce faire, l'amélioration des activités axées sur le mode de vie des anglophones de certaines régions ou sur l'utilité de l'espagnol et sa place dans le monde pourrait être envisagée.

5.4. Forces et limites

Dans les prochains paragraphes, nous mettons en évidence les forces et les limites de notre recherche sur le plan méthodologique. Nous discutons d'abord des forces et par la suite, nous nous penchons sur les limites de notre recherche.

5.4.1. Forces

La diversité de nos outils de recherche constitue une première force de notre recherche. Bien que le groupe de discussion soit notre outil de recherche principal, l'utilisation des questions ouvertes individuelles sous forme écrite nous permet de contrer, dans la mesure du possible, deux limites importantes du groupe de discussion, notamment le silence de certains participants (Kitzinger, 1995) et la désirabilité sociale (Leclerc, Bourassa, Picard & Courcy, 2011).

Par ailleurs, le groupe de discussion nous permet d'apporter des explications et de nuancer davantage nos résultats. L'utilisation de cet outil de recherche contribue également à arriver à une saturation des données, ce qui assure la rigueur de notre étude du point de vue scientifique.

Finalement, les perceptions des parents viennent soutenir, voire confirmer, certains résultats obtenus auprès des élèves. Par exemple, le nombre d'élèves qui se démarque par l'orientation instrumentale à l'apprentissage de l'espagnol L2 étant considérablement différent aux questions ouvertes individuelles et aux groupes de discussion, les résultats des parents permettent, entre autres, de constater que les participants n'afficheraient pas majoritairement ladite orientation. En outre, les résultats des parents soutiennent l'émergence des Voyages à titre d'orientation à l'apprentissage des deux L2, ce qui contribue à ajouter cette nouvelle orientation dans notre recherche.

Une autre force de notre recherche réside dans le choix des participants. En effet, tous les élèves des deux classes en 5^e année et leurs parents ont été invités à participer à notre recherche. Cette mesure a permis d'éviter de biaiser nos résultats en laissant le choix des participants aux deux enseignantes, qui auraient pu choisir des élèves avec de bonnes capacités communicatives ou des parents plus engagés dans l'éducation de leurs enfants.

5.4.2. Limites

Une des limites de notre recherche est liée à sa transférabilité à d'autres contextes. Réalisée dans la ville de Trois-Rivières, ville très majoritairement francophone, notre recherche dresse un portrait global des orientations ainsi qu'une comparaison des orientations des élèves du primaire selon le genre uniquement pour

cette région. En ce sens, il serait difficile, voire inapproprié, de transférer nos résultats à d'autres contextes, par exemple dans des régions multiethniques ou rurales. Par ailleurs, il importe de rappeler que l'enseignement simultané de deux L2 ne fait pas partie du programme éducatif du primaire au Québec, à moins qu'il s'agisse de nouveaux arrivants qui ne parlent ni français ni anglais. Dans des régions ou des pays où l'enseignement de deux L2 est intégré au programme du primaire pour toutes les écoles, la transférabilité de nos résultats serait mise en question, car ceci pourrait modifier les orientations des élèves, par exemple en ce qui concerne l'orientation instrumentale à l'apprentissage de la deuxième L2.

En outre, nous n'avons pas étudié la situation socioéconomique des parents ce qui pourrait avoir, à notre avis, un impact certain sur les orientations de leurs enfants et limiterait, par le fait même, la transférabilité de notre recherche aux milieux scolaires où l'enseignement de deux L2 serait obligatoire. Par exemple, voyager serait-il vraiment une source de motivation pour apprendre les L2 en milieux défavorisés? Cette limite de notre recherche va dans le même sens que la suggestion d'autres chercheurs selon lesquels la conjoncture socioéconomique et culturelle influencerait les orientations des élèves du primaire à l'apprentissage des L2 (Carreira, 2006; Chung & Huang, 2010; Henry & Apelgren, 2008; Nikolov, 1999), d'où la nécessité de la réalisation de recherches sur le sujet dans plusieurs milieux et régions.

Une deuxième limite de notre recherche se situe dans la cueillette de données. En effet, lors du premier groupe de discussion, le temps de notre rencontre avec les premiers 4 élèves (1 fille et 3 garçons) fut restreint et nous ne disposons pas en conséquence de certains détails sur les différents aspects des orientations des élèves par rapport à l'apprentissage de l'espagnol L2. Quoique la saturation fût atteinte, nous considérons que ces informations pourraient avoir eu une incidence sur le portrait global des orientations des élèves et sur les orientations selon le genre à l'apprentissage de l'espagnol L2 au primaire, ne serait-ce que pour renforcer les portraits obtenus.

La dernière limite de notre recherche est liée à l'élaboration de la grille des questions du groupe de discussion. Dans le cadre des sous-questions portant sur l'orientation instrumentale, il aurait lieu de questionner les élèves sur l'importance des résultats scolaires dans les cours des L2. Bien qu'un ou deux élèves aient mentionné les résultats scolaires en tant que source de motivation, une question explicite à ce sujet aurait été pertinente.

Conclusion

En guise de conclusion, nous exposons ci-dessous une synthèse des démarches entreprises pour la réalisation de notre recherche. Nous abordons par la suite les résultats pour nos trois objectifs de recherche, y compris notre sous-objectif. Quelques pistes de recherches futures compléteront le présent mémoire.

6.1. Synthèse de la réalisation de notre recherche

Globalement, notre recherche visait à décrire et à comparer les orientations des élèves du primaire à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2. À cet effet, nous avons présenté, dans la problématique de recherche, l'importance de l'apprentissage de deux L2 au primaire. Nous avons souligné aussi la pertinence scientifique de notre sujet. Ainsi, au Québec, nous sommes témoins de l'intérêt croissant pour l'apprentissage précoce des langues autres que le français d'où la pertinence sociale de notre recherche. Par ailleurs, les orientations de la motivation jouent un rôle indéniable en apprentissage des L2 et font l'objet d'un grand nombre de recherches provenant des quatre coins du monde. Plusieurs chercheurs soulignent par contre que les orientations des élèves varient d'une région à l'autre à cause de différentes caractéristiques contextuelles et culturelles. Suivant les recommandations de ces chercheurs et considérant le manque de recherches à ce sujet au Québec, nous avons entrepris la présente recherche afin de mieux comprendre et de comparer, par la suite, les orientations de la motivation des élèves de

deux écoles primaires québécoises où s'offre l'enseignement de l'anglais et de l'espagnol L2. Pour ce faire, nous avons choisi d'étudier les orientations intégrative et instrumentale qui sont à la base de la théorie de Gradner et Lamber (1975) ainsi que l'orientation intrinsèque suggérée par Deci et Ryan (1985). En outre, la perspective qualitative de notre recherche a permis l'émergence d'une nouvelle orientation, l'orientation Voyages, ajoutée *a posteriori* à notre étude.

Notre recherche a été réalisée à Trois-Rivières, une ville québécoise francophone de taille moyenne. Les élèves de 5^e année de deux écoles publiques ainsi que leurs parents ont été invités à participer à notre recherche. Sur le plan des outils de recherche, nous avons privilégié le groupe de discussion et les questions ouvertes individuelles présentées sous forme écrite aux élèves et aux parents. Au total 33 élèves organisés en cinq groupes de discussion ont discuté des raisons qui les incitent à apprendre l'une et l'autre des L2 étudiées dans le cadre de la présente recherche. Les questions ouvertes individuelles ont précédé les groupes de discussion afin d'assurer une collecte de données plus complète et de minimiser certaines limites du groupe de discussion. Les questions ouvertes par écrit adressées aux parents nous ont permis de comparer les perceptions des élèves avec celles des parents. Dans les prochains paragraphes, nous synthétisons les résultats de notre recherche en fonction de nos objectifs de recherche et de notre sous-objectif.

6.2.Synthèse des objectifs de recherche

Nous apportons ci-dessous une synthèse des résultats obtenus pour atteindre nos trois objectifs de recherche et notre sous-objectif. Nos deux objectifs de recherche et le sous-objectif de recherche du mémoire ont permis de dresser un portrait global des orientations des élèves du primaire à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2 selon le genre ainsi que d'effectuer une comparaison des orientations pour chacune des deux langues selon le genre. Le troisième objectif de recherche consistait à établir un parallèle entre les perceptions des élèves et celles des parents à cet égard.

6.2.1. Synthèse de l'objectif 1 et du sous-objectif

Le sous-objectif et l'objectif de recherche 1 visaient à décrire et à comparer les orientations de la motivation des élèves provenant de deux classes de 5^e années du primaire à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2. Nos résultats mettent en évidence que les élèves de l'étude recourent principalement aux orientations instrumentale, intrinsèque et Voyages en situation d'apprentissage de l'anglais L2; ces mêmes élèves sont guidés par les orientations intégrative, intrinsèque et Voyages en situation d'apprentissage de l'espagnol L2. Notre recherche a aussi permis d'identifier les orientations intrinsèque et Voyages en tant que raisons importantes pour apprendre les deux L2. En revanche, il ressort que les élèves sont conscients de la plus grande utilité et de l'importance de l'apprentissage de l'anglais L2 comparativement à

l'espagnol L2. Par ailleurs, nos résultats indiquent que nos participants sont plus attirés par les hispanophones que par les anglophones, d'où une plus grande orientation intégrative à l'apprentissage de l'espagnol L2.

6.2.2. Synthèse de l'objectif de recherche 2

L'objectif de recherche 2 consistait à mettre en évidence les ressemblances et les différences des orientations de la motivation à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2 selon le genre. Nos résultats ont permis de mettre en lumière l'absence de différences importantes entre les filles et les garçons de l'étude pour ce qui a trait aux orientations intégrative, instrumentale et Voyages à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2. Nous sommes arrivés au même constat en ce qui concerne la préférence de langue. Ces éléments constituent le point fort de nos résultats. Cependant, certaines différences entre les genres quant à l'orientation intrinsèque sur le plan de la perception de la facilité des activités dans le cours d'anglais L2 ainsi que de l'amour et de la curiosité pour les deux L2 ont été constatées.

6.2.3. Synthèse de l'objectif de recherche 3

L'objectif de recherche 3 visait à comparer les perceptions des élèves avec celles des parents. La réalisation de cet objectif de recherche a contribué à trianguler les

données recueillies auprès des élèves et des parents, ce qui a assuré davantage la scientificité de notre recherche. Ainsi, les perceptions de parents ont soutenu la présence des orientations intrinsèque et Voyages chez les élèves de l'étude à l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol L2. Les résultats des parents ont également permis de confirmer que les élèves se démarquent par l'orientation instrumentale principalement à l'apprentissage de l'anglais 2.

6.3. Pistes de recherches futures

Un grand nombre de chercheurs soulignent la difficulté de généraliser ou transférer les résultats des recherches sur le sujet et le besoin de la réalisation de recherches dans plusieurs régions. Bien que, grâce à notre recherche, nous disposons, à présent, de certaines connaissances sur les orientations de la motivation des élèves du primaire à l'apprentissage simultané de deux L2 au Québec, ces connaissances restent encore assez limitées. En ce sens, il s'avère primordial que les recherches futures continuent à étudier le sujet, et ce, à la grandeur de la province. Des recherches quantitatives auprès d'une population plus vaste ainsi que d'autres recherches qualitatives contribueraient à valider nos résultats dans d'autres milieux de cette région. Nous insistons, dans les prochains paragraphes, sur certains aspects du sujet qui sollicitent un intérêt particulier du point de vue scientifique.

Premièrement, il s'avérerait pertinent d'étudier le contexte éducatif, particulièrement sur le plan des activités dans le cours de L2 et du rôle de l'enseignant des L2. En effet, la frustration de la majorité des élèves de l'étude à l'égard des activités dans le cours d'anglais L2, l'intérêt marqué pour le cours d'espagnol L2 et l'affection pour une des enseignantes d'espagnol L2 soutiennent l'importance de ces éléments dans l'apprentissage précoce des L2 et nous incitent à proposer des pistes à explorer relativement à ces aspects. Afin de mieux répondre aux besoins actuels des élèves du primaire, des recherches futures portant sur ces trois aspects du contexte éducatif en L2 fourniraient des connaissances qui pourraient contribuer à l'amélioration et l'actualisation du matériel et des pratiques pédagogiques en L2.

Deuxièmement, il apparaît important que les recherches futures analysent davantage les orientations des élèves du primaire à l'apprentissage des L2 selon le genre. Nos résultats, qui montrent une absence de différences importantes entre les filles et les garçons en ce qui concerne les orientations intégrative, instrumentale et Voyages, sollicitent la réalisation des recherches complémentaires afin d'être validés ou non.

Troisièmement, il serait pertinent d'analyser également l'impact du milieu et de la situation socioéconomique des parents sur l'orientation Voyages des élèves du primaire à l'apprentissage des L2. Ces connaissances nous permettront de dresser un portrait plus précis et vraisemblable des orientations des jeunes Québécois à l'apprentissage des L2.

En terminant, l'avancement des connaissances sur les orientations de la motivation et l'actualisation des pratiques pédagogiques en L2 aideraient nos jeunes à apprendre les L2. Ces pratiques leur permettraient non seulement d'avoir plus de plaisir dans les cours de L2, de s'ouvrir davantage sur le monde mais aussi de tirer profit de leurs connaissances langagières dans le cadre de leur vie professionnelle future et de voyager. Ceci étant, nous aiderons aussi les élèves à mieux maîtriser et comprendre leur propre langue, le français, car comme Goethe le dit : « Qui ne connaît pas de langues étrangères ne sait rien de la sienne ».

Références

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Editions De Boeck Université.
- Barton, A., Bragg, J., & Serratrice, L. (2009). 'Discovering Language' in primary school: an evaluation of a language awareness programme. *Language Learning Journal*, 37(2), 145-164.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Baribeau, C. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherche qualitative*, 29(1), 28-49.
- Bélair-Cirino, M. (2009, 22 Juin). Sondage - Le français à Montréal: 90 % des francophones sont inquiets. *Le Devoir*. Récupéré de <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/256166/>
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blondin, C., Fagnant, A., & Goffin C. (2008). L'apprentissage des langues en Communauté française : curriculum, attitudes des élèves et auto-évaluation. *Education-Formation*, 73-92.
- Cable, C., Driscoll, P., Mitchell, R., Sing, S., Cremin, T., Earl, J., Eyres, I., Holmes, B., Martin, C. & Heins, B. (2012). Language learning at Key Stage 2: findings from a longitudinal study, *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 40(4), 363-378.
- Calvet, L. J. (2010). Poids des langues et « prospective » : essai d'application au français, à l'espagnol et au portugais. *Synergies Brésil*, 1, 41-58.
- Carreira M. J. (2006). Motivation for learning English as a foreign language in Japanese elementary schools. *JALT Journal*, 28(2), 135-157.
- Cenoz, J. (2003). Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3 : Âge, développement cognitif et milieu. *Aile*, 18, 38-51.

- Chou, M. (2012) Assessing English vocabulary and enhancing young English as a Foreign Language (EFL) learners' motivation through games, songs, and stories. *Education 3-13 : International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42(3), 284-297.
- Chung, I-F., & Huang, Y.C. (2010). English is not easy, but I like it: an exploratory study of English learning attitudes amongst elementary school students in Taiwan. *Educational Studies*, 36(4), 441-445.
- Clement, R., & Kruidenier, B. G. (1983). Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*, 33, 273-291.
- Commissariat aux langues officielles (2011). *Histoire des langues officielles*. Canada. Récupéré de http://www.ocol-clo.gc.ca/html/history_histoire_f.php
- Conférence suisse de directeurs cantonaux de l'instruction publique (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2008). *L'éducation au Canada- Horizon 2020. Déclaration conjointe. Ministres provinciaux et territoriaux de l'Éducation*. Récupéré de <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/187/>
- Conseil européen de Barcelone (2002). *Conclusion de la Présidence*. Récupéré de http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/71026.pdf
- Deci E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum Press.
- Deci E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. Dans E. L. Deci & R. M. Ryan, *Handbook of Self-Determination Research* (pp.3-33). Rochester : The University of Rochester Press.
- Deci E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York : Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. Dans Z. Dörnyei, *Attitudes, orientations and motivations in language learning* (pp. 3-32). Oxford : Blackwell

- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. Dans Z. Dörnyei & E. Ushioda, *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol : Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2010). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. Dans S. Hunston & D. Oakey, *Introducing applied linguistics : Concepts and skills* (pp. 74-83). London : Routledge.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal : Chenelière Éducation Inc.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning : The Role of Attitudes and Motivation*. London : Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (2001). Integrative Motivation and Second Language Acquisition. Dans Z. Dörnyei & R. Schmidt, *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-21). Honolulu : Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Gardner, R. C. (2009, Mai). *Gardner and Lambert (1959): Fifty Years and Counting*. Communication présentée au symposium Perceptions on motivation for second language learning on the 50th anniversary of Gardner & Lambert (1959), Ottawa, Canada.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gouvernement du Québec (1975). *Charte des droits et libertés de la personne*.
- Gawi, E. M. K. (2012). The Effects of Age Factor on Learning English : A Case Study of Learning English in Saudi Schools, Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 5(1), 127-139.
- Harris, J., & O'Leary, D. (2009). A Third Language at Primary Level in Ireland: An Independent Evaluation of the Modern Languages in Primary Schools Initiative. Dans M. Nikolov, *Early Learning of Modern Languages* (pp. 1-14). Bristol : Multilingual Matters.
- Heining-Boynton, A. L., & Haitema, T. (2007). A Ten-Year Chronicle of Student Attitudes Toward Foreign Language in the Elementary School. *The Modern Language Journal*, 91, 149-168.

- Heinzmann, S. (2009). "Girls are better at language learning than boys" : Do stereotypic beliefs about language learning contribute to girls' higher motivation to learn English in primary school? *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 89, 19-36.
- Henry, A., & Apelgren, B.M. (2008). Young learners and multilingualism: A study of learner attitudes before and after the introduction of a second foreign language to the curriculum. *System*, 36, 607-623.
- Huberman A.M., & Miles M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Kerns K.A., Tomich P.L., Aspelmeier, J.E., & Contreras J.M. (2000). Attachment-Based Assessments of Parent-Child Relationships in Middle Childhood. *Developmental Psychology*, 36(5), 614-626.
- Kim, T. Y., & Seo H. S. (2012). Elementary School Students' Foreign Language Learning Demotivation: A Mixed Methods Study of Korean EFL Context. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(1), 160-171.
- Kirsch, C. (2006). Young children learning languages in a multilingual context. *International Journal of Multilingualism*, 3(4), 258-279.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing Focus Groups. *British Medical Journal*, 311(7000), 299-302.
- Lafrenière, M. (2013, 30 Mars). Un deuxième pavillon pour l'École d'éducation internationale. *Le Nouvelliste*. Récupéré de <http://www.lapresse.ca/le-nouveliste/actualites/201303/29/01-4636122-un-deuxieme-pavillon-pour-lecole-deducation-internationale.php>
- Leclerc, C; Bourassa, B., Picard F., & Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherche qualitatives*, 29(3), 145-167.
- Lightbown, P.M., & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned* (3e éd.). Oxford : University Press.
- Martin, C. (2012). Pupils' perceptions of foreign language learning in the primary school- findings from Key Stage 2 Language Learning Pathfinder evaluation. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 40(4), 343-362.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Anglais, langue seconde*. Enseignement primaire, premier cycle. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996. Exposé de la situation. Le multilinguisme: une nécessité*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Espagnol, langue tierce*. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009). *Évaluation de programme. Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011). *Enseignement de l'anglais, langue seconde dans les écoles du Québec – la ministre Malavoy annonce un assouplissement des mesures*. Communiqué de presse du 7 mars 2013. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2012). *Le projet d'anglais intensif, un plus pour les jeunes!* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). *Admissibilité à l'enseignement en anglais*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) (2006). *Tableaux sur l'immigration au Québec 2006-2010*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011). *Las cifras de la educación en España. Curso 2008-2009. Indicadores estadísticos internacionales*. Madrid : Gobierno de España.
- Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte (2014). *Estadísticas de la educacion. Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de lenguas extranjeras. Curso 2011-2012*. Madrid : Gobierno de España.
- Morlat, J. M. (2008). L'enseignement précoce des langues. *ÉduFLE*. Récupéré de <http://www.edufle.net/L-enseignement-precoce-des-langues>
- Morreti, M. M., & Peled, M. (2004). Adolescent-parent attachment: Bonds that support healthy development. *Paediatrics & Child Health*, 9(8), 551-555.
- Nikolov, M. (1999). Why do you learn English? Because the teacher is short. A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3(1), 33-56.

- Noels, K.A. (2001). New orientations in language learning motivation: towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. Dans Z. Dornyei & R. Schmidt, *Motivation and second language acquisition* (pp. 43-68). Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Organisation Mondiale du Tourisme (2013). *La croissance du tourisme international devrait rester vigoureuse en 2013*. Communiqué de presse du 28 janvier 2013. Madrid.
- Pagé, M., & Olivier, C.E. (2012). *Importance et priorité du français pour la population québécoise: une étude exploratoire*. Résumé. Québec : Gouvernement du Québec.
- Reeve, J. (2002). Self- Determination Theory Applied to Educational Settings. Dans E. L. Deci & R. M. Ryan, *Handbook of Self-Determination Research* (pp.183-203). Rochester : The University of Rochester Press.
- Rhodes, N.C., & Pufahl, I. (2009). *Foreign Language Teaching in U.S. Schools. Results of a National Survey*. Executive Summary. Center for Applied Linguistics.
- Réseau de veille en tourisme. (2011, 7 septembre). Habitudes générales de voyages des Québécois. Récupéré de <http://veilletourisme.ca/2011/09/07/habitudes-generales-de-voyage-des-quebecois/>
- Robert, J. M. (2004). Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 136, 499-511.
- Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Seibert A. C., & Kerns K.A. (2009). Attachment figures in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 33(4), 347–355.
- Shameem, N. (2004). Language Attitudes in Multilingual Primary Schools in Fiji. *Language, Culture and Curriculum*, 17(2), 154-172.
- Sousa, D. A. (2002). *Un cerveau pour apprendre. Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace* (2e éd.). Montréal : Les Éditions de la Chenelière, Inc.
- Statistique Canada (2014). *Série « Perspective géographique », Recensement de Recensement de 2011. Région métropolitaine de recensement de Trois-Rivières, Québec*. Gouvernement du Canada.
- Sundqvist, P., & Sylén, L.K. (2012). World of VocCraft: Computer Games and Swedish Learners' L2 English Vocabulary Dans H. Reinders, *Digital Games in Language Learning and Teaching* (pp. 189-196). London : Palgrave Macmillan.

- Sung, H., & Padilla A. M. (1998). Student Motivation, Parental Attitudes, and Involvement in the Learning of Asian Languages in Elementary and Secondary Schools. *The Modern Language Journal*, 82, 205-216.
- Tierney, D., & Gallastegi, L. (2011). The attitudes of the pupils towards modern languages in the primary school (MLPS) in Scotland. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39(5), 483-498.
- Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2009). Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overview. Dans Z. Dörnyei & E. Ushioda, *Motivation, Language Identities and the L2 Self* (pp 1-8). Bristol : Multilingual Matters.
- Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2012). Motivation. Dans S. Gass & A. Mackey, *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 396-410). New York : Routledge.
- Van der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherche qualitatives*, 29(1), 129-139.
- Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*. (4e éd.). Bruxelles : Édition du Renouveau pédagogique, Inc.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation. Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park, California : SAGE Publications, Inc.
- Wilson, V. (1997). Focus Group : a useful qualitative method for educational research? *British Educational Research Journal*, 23(2), 209-224.
- Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: the impact of the classroom environment. *System*, 31, 501-517.

Appendices

Appendice A : Grille des questions du groupe de discussion aux élèves

GROUPE DE DISCUSSION

QUESTIONS : ANGLAIS

Début : question générale

1. Pourquoi apprenez-vous l'anglais?

Motivation intégrative

1. Si vous gagnez 1 million de dollars, aimeriez-vous visiter un pays où les gens parlent anglais? Pourquoi?
 - Êtes-vous intéressés à la vie de ces gens?
 - Est-ce que cela vous intéresse de savoir comment s'amuse les enfants, ce qu'ils mangent, comment sont leurs maisons et leurs écoles, si leur vie est pareille ou différente de la vôtre?
2. Aimeriez-vous habiter dans un pays, une province canadienne ou un quartier où on parle anglais? Pourquoi?
 - Qu'est-ce qui vous attire dans ce pays, cette province, ce quartier?
 - Si non : pourquoi? Y a-t-il des choses qui ne vous attirent pas, que vous n'aimez pas de ce pays, de cette province, de ce quartier?
3. Aimeriez-vous connaître des gens qui parlent anglais? Pourquoi?
 - Vous sentiriez-vous à l'aise avec eux?
 - Par exemple,
 - o une famille qui parle anglais déménage à côté de chez vous, essayeriez-vous de parler à ces gens, à vos nouveaux voisins, aux enfants (de votre âge)?
 - o Si quelqu'un parlait anglais au parc ou au restaurant, auriez-vous le goût de lui parler ou d'écouter ce qu'il dit? Pourquoi?
 - Désirez-vous avoir des amis (amis = camarades de classe et d'autres amis) qui parlent anglais? Pourquoi?

Motivation instrumentale

1. Comment utilisez-vous l'anglais quand vous n'êtes pas à l'école?
 - Naviguez-vous sur des sites anglais?
 - Jouez-vous aux jeux vidéo anglais?

- Écoutez-vous de la musique en anglais?
 - Regardez-vous des émissions en anglais?
2. À quoi vous servira plus tard l'anglais?
 - Par exemple, dans vos études futures : au secondaire, au Cégep, à l'université ?
 - Dans votre vie en général? Dans votre vie d'adulte?
 3. Vous êtes très bons en anglais. Que penseraient les gens (vos amis, vos camarades de classe, vos parents) de vous?
 - Si vous êtes le meilleur élève de la classe en anglais, aimeriez-vous que vos camarades de classe le sachent? Pourquoi?
 - Pensez-vous que, parce que vous parlez anglais, les gens vous apprécient ou vous respectent plus?

Motivation intrinsèque

1. Que ressentez-vous avant le cours d'anglais?
 - Est-ce que vous êtes contents, joyeux, heureux, nerveux, inquiets, stressés?
2. Que pensez-vous du cours d'anglais?
 - Comment trouvez-vous le cours d'anglais : amusant, plaisant, intéressant, ennuyant, fatigant, tannant? Pourquoi?
3. Si vous avez le choix de changer le cours d'anglais pour autre chose, garderiez-vous votre cours d'anglais? Pourquoi?
4. Comment participez-vous au cours d'anglais?
 - Voulez-vous toujours répondre aux questions de votre enseignant?
 - Voulez-vous toujours donner votre opinion dans les discussions?
 - Voulez-vous savoir plus de nouvelles choses, de choses différentes?
5. Comment trouvez-vous les activités dans le cours d'anglais?
 - Faciles, difficiles? Pourquoi?

QUESTIONS : ESPAGNOL

Début : question générale

1. Pourquoi apprenez-vous l'espagnol?

Motivation intégrative

1. Si vous gagnez 1 million de dollars, aimeriez-vous visiter un pays où les gens parlent espagnol? Pourquoi?
 - Êtes-vous intéressés à la vie de ces gens?
 - Est-ce que cela vous intéresse de savoir comment s’amusent les enfants, ce qu’ils mangent, comment sont leurs maisons et leurs écoles, si leur vie est pareille ou différente de la vôtre?
2. Aimeriez-vous habiter dans un pays ou un quartier où on parle espagnol? Pourquoi?
 - Qu’est-ce qui vous attire dans ce pays, ce quartier?
 - Si non : pourquoi? Y a-t-il des choses qui ne vous attirent pas, que vous n’aimez pas de ce pays, de ce quartier?
3. Aimeriez-vous connaître des gens qui parlent espagnol? Pourquoi?
 - Vous sentiriez-vous à l’aise avec eux?
 - Par exemple,
 - o une famille qui parle espagnol déménage à côté de chez vous, essayeriez-vous de parler à ces gens, à vos nouveaux voisins, aux enfants (de votre âge)?
 - o Si quelqu’un parlait espagnol au parc ou au restaurant, auriez-vous le goût de lui parler ou d’écouter ce qu’il dit? Pourquoi?
 - Désirez-vous avoir des amis (amis = camarades de classe et d’autres amis) qui parlent espagnol? Pourquoi?

Motivation instrumentale

1. Comment utilisez-vous l’espagnol quand vous n’êtes pas à l’école?
 - Naviguez-vous sur des sites espagnols?
 - Jouez-vous aux jeux vidéo espagnols?
 - Écoutez-vous de la musique en espagnol?
 - Regardez-vous des émissions en espagnol?
2. À quoi vous servira plus tard l’espagnol?
 - Par exemple, dans vos études futures : au secondaire, au Cégep, à l’université ?
 - Dans votre vie en général? Dans votre vie d’adulte?

3. Vous êtes très bons en espagnol. Que penseraient les gens (vos amis, vos camarades de classe, vos parents) de vous?
 - Si vous êtes le meilleur élève de la classe en espagnol, aimeriez-vous que vos camarades de classe le sachent? Pourquoi?
 - Pensez-vous que, parce que vous parlez espagnol, les gens vous apprécient ou vous respectent plus?

Motivation intrinsèque

1. Que ressentez-vous avant le cours d'espagnol?
 - Est-ce que vous êtes contents, joyeux, heureux, nerveux, inquiets, stressés?
2. Que pensez-vous du cours d'espagnol?
 - Comment trouvez-vous le cours d'espagnol : amusant, plaisant, intéressant, ennuyant, fatigant, tannant? Pourquoi?
3. Si vous avez le choix de changer le cours d'espagnol pour autre chose, garderiez-vous votre cours d'espagnol? Pourquoi?
4. Comment participez-vous au cours d'espagnol?
 - Voulez-vous toujours répondre aux questions de votre enseignant?
 - Voulez-vous toujours donner votre opinion dans les discussions?
 - Voulez-vous savoir plus de nouvelles choses, de choses différentes?
5. Comment trouvez-vous les activités dans le cours d'espagnol?
 - Faciles, difficiles? Pourquoi?
 -

Questions finales

1. Diriez-vous que vous aimez plus apprendre l'anglais que l'espagnol ou l'espagnol plus que l'anglais? Pourquoi?
2. Est-ce qu'il y a autre chose que vous aimeriez me dire par rapport à l'anglais et à l'espagnol?

Appendice B : Questions ouvertes individuelles aux élèves



Le type de motivation des élèves du primaire à l'apprentissage de l'anglais
langue seconde et de l'espagnol langue tierce

Dans le cadre de l'étude comparative portant sur la motivation des élèves du
primaire à l'apprentissage de l'anglais langue seconde et de l'espagnol
langue tierce

QUESTIONS OUVERTES

POUR LES ÉLÈVES DU PRIMAIRE

par

Lilyana Kirilova, étudiante-chercheuse

Mariane Gazaille, directrice de recherche

Février 2014

Consignes pour répondre aux questions

Ces questions s'adressent aux élèves de 5^e année du primaire inscrits en anglais langue seconde et en espagnol langue tierce. Le temps requis pour répondre aux questions est estimé à environ 20 minutes.

1. Tu réponds en encerclant la figure selon ton choix.

Si tu es d'accord avec l'idée, **encercle** la première figure.



Si tu n'es ni en désaccord ni d'accord, **encercle** la deuxième figure.



Si tu es en désaccord, **encercle** la troisième figure.



2. Tu expliques ta réponse. Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses. Nous voulons simplement savoir ce que tu penses vraiment.

Âge : _____

Sexe : Fille ☐ Garçon ☐

1. Je m'intéresse aux gens qui parlent anglais 😊 😐 😞 parce que

.....

.....

.....

.....

2. Apprendre l'anglais est utile pour moi 😊 😐 😞 parce que

.....

.....

.....

.....

3. Je trouve le cours d'anglais amusant 😊 😐 😞 parce que

.....

.....

.....

.....

1. Je m'intéresse aux gens qui parlent espagnol 😊 😐 😞 parce que

.....

.....

.....

.....

2. Apprendre l'espagnol est utile pour moi 😊 😐 😞 parce que

.....

.....

.....

.....

3. Je trouve le cours d'espagnol amusant 😊 😐 😞 parce que

.....

.....

.....

.....

😊 **MERCI DE TA PRÉCIEUSE COLLABORATION!** 😊

Appendice C : Questions ouvertes aux parents



Le type de motivation des élèves du primaire à l'apprentissage de l'anglais langue
seconde et de l'espagnol langue tierce

Dans le cadre de l'étude comparative portant sur la motivation des élèves du primaire à
l'apprentissage de l'anglais langue seconde et de l'espagnol langue tierce

QUESTIONS OUVERTES

POUR LES PARENTS DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE

par

Lilyana Kirilova, étudiante-chercheuse

Mariane Gazaille, directrice de recherche

Février 2014

Consignes pour répondre aux questions

Ces questions s'adressent aux parents des élèves de 5^e année du primaire inscrits en anglais langue seconde et en espagnol langue tierce. Sur six questions, trois questions portent sur l'anglais et trois questions, sur l'espagnol. Le temps requis pour répondre aux questions est estimé à environ 20 minutes.

Prière de ne pas consulter l'opinion de votre enfant!

Nous voulons avoir VOTRE opinion.

Merci beaucoup de votre précieuse collaboration!

1. Quel intérêt votre enfant porte-t-il aux anglophones et à la culture anglaise?

.....

.....

.....

2. Selon vous, votre enfant trouve-t-il l'apprentissage de l'anglais utile? Pourquoi?

.....

.....

.....

3. Votre enfant trouve-t-il le cours d'anglais amusant? Pourquoi?

.....

.....

.....

4. Quel intérêt votre enfant porte-t-il aux hispanophones et à la culture hispanophone?

.....

.....

.....

5. Selon vous, votre enfant trouve-t-il l'apprentissage de l'espagnol utile? Pourquoi?

.....

.....

.....

6. Votre enfant trouve-t-il le cours d'espagnol amusant? Pourquoi?

.....

.....

.....

MERCI D'AVOIR PRIS LE TEMPS DE RÉPONDRE À CES QUESTIONS!

Appendice D : Demande de collaboration auprès des directions des écoles

Trois-Rivières, le 1 novembre 2013

Monsieur (nom du directeur)
École de langues Jacques-Buteux
Trois-Rivières

Monsieur le Directeur,

La présente est pour solliciter votre collaboration à notre recherche de maîtrise sur le type de motivation des élèves du primaire à l'apprentissage de l'anglais langue seconde et de l'espagnol langue tierce. La recherche s'effectuera au début de décembre cette année et nécessite la participation d'élèves de 5^e année ainsi que celle de leurs parents. En ce qui concerne les élèves, nous envisageons d'organiser quatre groupes de discussion avec eux, à raison de cinq ou six élèves par groupe. Ces groupes de discussion se tiendraient, avec votre accord, à l'école et se dérouleront sur une période d'environ 90 minutes. Afin de disposer de l'opinion de tous les élèves, nous envisageons de leur poser six questions ouvertes sous forme écrite avant le début du déroulement de la discussion. En ce qui concerne les parents, ils seront invités à répondre à quelques questions ouvertes sous forme écrite que nous leur ferons parvenir par l'intermédiaire de l'agenda de leur enfant. Votre collaboration consisterait à informer le ou les enseignants d'anglais et d'espagnol de votre école de cette recherche et à autoriser notre rencontre avec eux.

En vous remerciant à l'avance de l'intérêt porté à notre travail, nous restons à votre disposition pour vous communiquer tous les détails sur la recherche aux courriels suivants : Lilyana.Kirilova@uqtr.ca; Mariane.Gazaille@uqtr.ca

Lilyana Kirilova
Étudiante-chercheuse à la maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Mariane Gazaille
Directrice de recherche
Professeure au Département des langues modernes et de traduction, Université du Québec à Trois-Rivières

Appendice E : Lettre d'information et formulaire de consentement

LETTRE D'INFORMATION

Invitation à participer au projet de recherche *La motivation des élèves du primaire à l'égard de l'apprentissage de l'anglais langue seconde et de l'espagnol langue tierce : une étude comparative*

Lilyana Kirilova, étudiante-chercheuse au Département des sciences de l'éducation

Programme d'étude : Maîtrise en éducation avec mémoire, UQTR

Directrice de recherche : Mariane Gazaille, professeure au Département des langues modernes et de traduction, UQTR

Votre participation et la participation de votre enfant sont sollicitées pour participer à la recherche, qui vise à mieux comprendre la motivation des élèves du primaire à l'apprentissage de l'anglais langue seconde et de l'espagnol langue tierce. En général, la motivation se définit comme l'ensemble des raisons qui incitent une personne à atteindre un objectif ou à réaliser une activité. Dans le cadre de cette recherche, nous étudierons trois sources de motivation : 1) l'intérêt des élèves à la culture anglophone et hispanophone; 2) leur désir d'obtenir des avantages de la connaissance de ces deux langues et 3) leur intérêt aux activités scolaires.

Objectifs

Les objectifs de cette recherche sont les suivants : 1) décrire le type de motivation des élèves du primaire à l'apprentissage de l'anglais langue seconde et de l'espagnol langue tierce et 2) comparer le type de motivation des élèves du primaire à l'égard de l'apprentissage de ces deux langues.

Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation et celle de votre enfant à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de poser toutes les questions que vous souhaitez poser. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de prendre votre décision.

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre par écrit à six questions que nous vous ferons parvenir par l'intermédiaire de l'agenda de votre enfant. Le temps requis pour répondre aux questions est estimé à 20 minutes.

La participation de votre enfant consiste à répondre par écrit à six questions et par la suite, à prendre part à un groupe de discussion. Cette rencontre aura lieu dans son école pour une durée de 60 minutes pendant les heures du cours d'anglais ou d'espagnol. La discussion sera enregistrée afin de permettre à la chercheuse de porter toute son attention sur la discussion plutôt que sur la prise de note et dans le but de limiter les biais d'interprétation lors de l'analyse des données.

Risques, inconvénients, inconfort

Aucun risque n'est associé à votre participation ni à la participation de votre enfant. Le temps consacré au projet, soit environ 20 minutes pour votre participation et 60 minutes pour la participation de votre enfant, demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la motivation des élèves du primaire à l'apprentissage de l'anglais langue seconde et de l'espagnol langue tierce sont les seuls bénéfices directs prévus à votre participation et à celle de votre enfant. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée pour votre participation et pour la participation de votre enfant.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité et la confidentialité de votre enfant seront assurées par l'anonymat de votre participation et de celle de votre enfant. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de mémoire et d'un ou deux articles scientifiques le cas échéant, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé au bureau de la directrice de recherche et les seules personnes qui y auront accès seront l'étudiante-chercheuse et la directrice de recherche. Elles seront détruites en janvier 2019 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation et la participation de votre enfant à cette étude se font sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le refus de participer n'aura pas d'impact sur les résultats scolaires de votre enfant et les services offerts par l'école. La chercheuse se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Lilyana Kirilova ou Mariane Gazaille aux courriels suivants : Lilyana.Kirilova@uqtr.ca; Mariane.Gazaille@uqtr.ca.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-13-195-07.04 a été émis le 08 novembre 2013.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.



FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse

Moi, Lilyana Kirilova m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, [nom du participant] _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *La motivation des élèves du primaire à l'égard de l'apprentissage de l'anglais langue seconde et de l'espagnol langue tierce : une étude comparative*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.

Participante ou participant :	Chercheuse :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom : Lilyana Kirilova
Date :	Date :

Consentement du parent ou tuteur

Je, [nom _____] du _____ parent _____ ou tuteur _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *La motivation des élèves du primaire à l'égard de l'apprentissage de l'anglais langue seconde et de l'espagnol langue tierce : une étude comparative*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon enfant. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision d'accepter ou non que mon enfant participe à cette recherche. Je comprends que la participation de mon enfant est entièrement volontaire et que je peux décider de le retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement que mon enfant participe à ce projet de recherche.

Parent ou tuteur :	Chercheuse :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom : Lilyana Kirilova
Date :	Date :