

**« ÇA N’A RIEN À VOIR NI AVEC MA VIE NI AVEC MON AVENIR,
DONC POURQUOI CONTINUER ? »
EXPLORER LES RAISONS AUTO-DÉCLARÉES DU PEU D’ENGOUEMENT
DES ÉLÈVES À SUIVRE LE FLS DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES À
LETHBRIDGE EN ALBERTA**

Steven A. Gillis
University of Lethbridge

Alain Flaubert Takam
University of Lethbridge

ABSTRACT

In Alberta, enrolment in high school level French as a second language (FSL) courses reveal that there is very little interest in studying French amongst students. Although a significant number of secondary school students already encounter the French language in primary school, the majority do not continue taking FSL. Through an anonymous questionnaire given to grade eleven students in a Lethbridge high school, this study examines different reasons that may justify this low interest in FSL. Few students exhibited integrative and/or instrumental motivation. The results also suggest the importance of encounters with the francophone world. Furthermore, it appears that FSL itself, as it is currently practiced, contains a shortcoming that explains, if only partially, its low popularity. Taking all of this into account, we discussed possible approaches aimed at better encouraging students to take FSL courses.

Key words: French as a second language (FSL), language attitudes, instrumental motivation, integrative motivation, Alberta, high school students

RÉSUMÉ

En Alberta, les inscriptions aux cours de français langue seconde (FLS) dans les écoles secondaires révèlent qu’il y a peu d’intérêt parmi les élèves à apprendre le français. Bien qu’une frange importante des élèves du secondaire ait déjà rencontré la langue française à l’école primaire, la majorité ne poursuit pas l’apprentissage du FLS. À travers un questionnaire anonyme adressé aux élèves de 11^e année d’une école secondaire à Lethbridge, cette étude examine les différentes raisons qui justifieraient ce faible intérêt. Peu d’élèves ont démontré une motivation intégrative et/ou instrumentale. Les données suggèrent aussi l’importance des rencontres culturelles avec la francophonie. En outre, il est possible que le FLS, tel qu’il est pratiqué, contienne en lui-même un défaut qui expliquerait, ne serait-ce qu’en partie, ce faible engouement. En tenant compte de tout cela, nous discutons dans cet article des approches possibles visant à encourager plus d’élèves à suivre les cours de FLS.

Mots clés : Français langue seconde (FLS), attitudes linguistiques, motivation instrumentale, motivation intégrative, Alberta, élèves du secondaire

1. INTRODUCTION

Cette étude vise à mieux comprendre les perceptions, les expériences et les rapports à la langue française qu'ont les élèves des écoles secondaires dans la partie anglophone du Canada. Réalisée à travers un questionnaire donné aux élèves du secondaire à Lethbridge, cette étude examine les influences sociales et les influences scolaires sur l'enseignement du français, telles que perçues par les élèves en Alberta, une province située dans l'Ouest canadien.

De l'école maternelle jusqu'à la classe de 12e année, selon les chiffres publiés par Education Alberta, 147.007 élèves inscrits aux écoles publiques, privées et séparées ont suivi des cours de français langue seconde (FLS) pendant l'année scolaire 2016-2017 (Alberta Education, communication personnelle, le 8 septembre 2017). Cela constitue 21,3 % du total des élèves dans ces trois genres d'école en Alberta (Alberta Education, 2018a). Cependant ce pourcentage ne donne qu'une représentation superficielle et incomplète de la réalité. Si l'on compare les classes l'une à l'autre, une tendance différente apparaît. La grande majorité des élèves dans ces cours de FLS étaient en classes de 4e année à 6e année. Parmi les classes les plus avancées, de la 10e année à la 12e année, 9.432 élèves ont suivi des cours de FLS durant l'année 2016-2017. C'est-à-dire que 6,4 % du total des élèves qui étudiaient le FLS en Alberta suivaient ces cours dans une école secondaire publique, privée ou séparée. Une comparaison de ce total au nombre d'élèves dans les écoles secondaires publiques, privées et séparées en Alberta révèle que seulement 5,8 % de cette population a décidé d'apprendre le français. Les chiffres les plus récents publiés par Education Alberta, de toutes les années scolaires entre 2008 et 2017, montrent des tendances similaires (Alberta Education, 2018a). Il est donc clair que seulement un petit nombre d'élèves étudient le français pendant la totalité de leurs études en Alberta. Cela signifie aussi que peu d'élèves se décident à suivre les cours les plus avancés du FLS.

Cette étude, qui ambitionne d'examiner cette tendance, cherche à répondre aux questions suivantes : (1) Pourquoi est-ce que la plupart des élèves ne continuent pas à étudier le français dans les écoles secondaires en Alberta ? (2) Est-ce que cette situation résulte simplement des politiques linguistiques de l'Alberta en particulier et du Canada anglophone en général ? (3) Est-ce qu'il y a une raison précise qui provoquerait un changement d'intérêt durant la scolarité des élèves ?

2. CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Le français, dans la terminologie officielle de l'Alberta, est la deuxième langue, après l'anglais, que la grande partie des élèves de cette province rencontrent (Alberta Education, 2018b). D'une province canadienne à l'autre cependant, « français langue seconde » et « français langue étrangère » s'appliquent similairement dans les systèmes d'éducation (voir, par exemple, Province of British Columbia, 2017 ; Gouvernement du Québec, 2017 ; Government of Yukon, 2017 ; Ontario Ministry of Education, 2018). Pour cette raison, nous emploierons les deux notions de façon synonymique dans le cadre de cette étude.

Dans le domaine de l'enseignement des langues secondes ou étrangères à l'école, les écrits de Gardner (1959) et de Gardner & Lambert (1972) exposent l'importance des motivations et des

attitudes individuelles d'un(e) élève envers non seulement la langue enseignée, mais aussi envers son environnement scolaire et la société dans laquelle cette langue est parlée. La motivation n'est pas bien sûr la seule influence sur (la qualité de) l'apprentissage à l'école (Mega, Ronconi, & De Beni, 2014), mais elle est considérée comme l'un des éléments les plus importants à la formation en langue seconde (Dörnyei & Csizér, 1998 ; Mady, 2007 ; Kissau, Adams, & Algozzine, 2015). Grâce à un intérêt plus élevé, les élèves réussissent mieux et réfléchissent plus aux réponses aux exercices (Gardner & MacIntyre, 1991). Ce contraste existe hors des forces d'aptitude individuelle (Gardner, Lalonde, & Moorcroft, 1985). En examinant l'usage de tests d'aptitude qui permettent aux élèves « corrects » d'apprendre le français à l'école en Israël, Herzlich (1978) trouve « que la motivation et l'attitude personnelle à l'égard du français et de la culture française jouent un rôle important chez un grand nombre d'élèves israéliens » et que, par conséquent, « [l]a décision... de se baser uniquement sur les résultats des tests d'aptitude nous semble arbitraire » (p. 467, 480).

Gardner (1959) distingue deux aspects ou orientations de la motivation d'un(e) apprenant(e) d'une langue seconde : l'aspect intégratif et l'aspect instrumental. L'aspect intégratif porte sur l'importance accordée par l'apprenant(e) à sa participation et son association à la communauté linguistique de cette langue spécifique, tandis que l'aspect instrumental est lié à la concentration d'un(e) apprenant(e) sur les outils potentiels associés à une faculté d'employer cette nouvelle langue. L'étude précise que l'aspect intégratif, en général, favorise un meilleur apprentissage positif des élèves en cours de langue seconde. Pendant une autre étude du même auteur, l'ajout d'une récompense (motivation instrumentale) a mieux incité les élèves à mieux faire leurs études (Gardner & MacIntyre, 1991). Saindon, Landry, & Boutouchent (2011) jugent que « l'environnement scolaire a un effet considérable sur le développement des compétences langagières et [que] l'environnement social exerce un effet complémentaire » (p. 78-79). Les participants à cette étude s'intéressaient plus à apprendre le français après avoir fait des expériences avec la société francophone. De tels élèves ont plus recouru aux ressources touchant à la francophonie pour mieux développer leurs connaissances linguistiques et culturelles. Leurs interactions avec la communauté francophone, en créant de la motivation intégrative, les ont stimulés.

Bien qu'il soit difficile d'identifier quel(s) aspect(s) a/ont plus d'influence, il est clair que la motivation a des effets considérables sur l'apprentissage du français chez des élèves. En l'absence de l'intérêt à étudier le français, il est probable que les élèves n'en suivront pas de cours, étant entendu que le FLS est une matière facultative en Alberta, à quelque niveau d'enseignement que ce soit (Alberta Education, 2018b). L'étude de Massey (1994) en Ontario note la valeur de la motivation chez les élèves du secondaire, où leur décision de continuer à étudier le français a été prise selon leur niveau (atteint) de compétence communicative. Selon le cas, ce niveau de compétence correspondait soit à un intérêt, soit à une indifférence concernant le français. Les participants ont aussi indiqué des réflexions sur « le rôle du français dans leur vie », montrant un aspect pragmatique dans leur décision. En évaluant le Cadre Européen Commun de Référence en Ontario, Faez, Majhanovich, Taylor, Smith et Crowley (2011) décrivent le lien général que l'on peut trouver entre ce cadre d'enseignement et l'augmentation de la motivation chez les élèves du primaire et du secondaire. Cette relation résultait de la concentration sur tout ce que les élèves arrivaient à faire, et non pas sur ce qu'il leur fallait faire. Ces élèves ont mieux compris leurs propres capacités linguistiques, ce qui est lié à un désir élevé d'étudier d'une façon autonome.

Bien sûr, les motivations d'un(e) élève peuvent être influées par la réalité sociétale autour de lui/d'elle. Par exemple, la domination de l'anglais comme langue véhiculaire dans le monde et notamment au Canada hors du Québec fait hésiter des élèves anglophones canadiens. Saindon, Landry, & Boutouchent (2011) observent un sentiment caractéristique chez eux : que le français ne semble pas suffisamment utile pour les motiver à l'apprendre. Ces élèves ont pris leur décision de ne pas étudier le français après avoir considéré la récompense sociale potentielle. Cela se voit nettement aussi à cause du fait que seulement 15 % des jeunes (âgés de moins de 21 ans) au Canada hors du Québec dont la langue maternelle n'est pas le français se décrivent comme bilingues français-anglais. En revanche, 91 % des jeunes hors du Québec dont la langue maternelle est le français ont indiqué une connaissance des deux langues officielles (Statistique Canada, 2013). Cummins (2000, 2009) constate que les relations sociopolitiques à l'extérieur peuvent, selon le cas, motiver ou démotiver les élèves d'une langue seconde. Les jeunes sentent très bien les prestiges linguistiques associés à chacune des variétés de langue dans leur environnement, ce qui peut influencer aussi bien sur leur propre sens d'identité que sur leur participation, sur leur intérêt, sur leur succès, etc. Plusieurs travaux de Kissau (2005a, 2006, 2007) montrent de façon détaillée les influences sociales sur le taux d'inscription dans les cours de français, notamment les conséquences différentes selon le genre d'un(e) élève. La fréquence d'inscription des élèves masculins au FLS et celle des élèves féminines ne se ressemblent pas au Canada. Très peu d'élèves inscrits aux cours de FLS sont des garçons et encore moins continuent jusqu'à la fin de l'école secondaire. Kissau & Wierzalis (2008) pensent que la construction sociale selon laquelle les filles sont mieux disposées à apprendre les langues empêche les garçons de se décider à apprendre le français. Ces auteurs arguent que cela se produit parce que les attributs féminins rattachés à l'apprentissage des langues font peur aux garçons. Ceux-ci redoutent d'être considérés féminins ou même homosexuels.

Cummins (2000) note que ces relations sociopolitiques existent aussi à l'intérieur de l'école, dans la salle de classe, entre les élèves, les enseignants et/ou l'école. Il arrive que ces influences qui s'exercent sur les élèves puissent être occasionnées par la façon dont le système scolaire et le FLS sont organisés et offerts. En inspectant des documents publiés par les gouvernements et les commissions scolaires, Kissau (2005b) discute des causes de la baisse de la condition du FLS au Canada. Il explique que les commissions scolaires ont un grand pouvoir sur l'importance accordée au FLS et le succès du programme. Même si les gouvernements fédéral et provinciaux y participent en donnant du financement, ce sont les planificateurs du conseil scolaire, après tout, qui décident à quelles matières cet argent est distribué et combien. Kissau (2005b) rapporte ainsi que les commissions scolaires encouragent leurs élèves de moins en moins à suivre les cours de FLS et que les décisions prises à ce niveau du système ont des effets négatifs sur le taux d'élèves qui suivent les cours de français. Les enseignants du FLS sentent aussi cette indifférence générale, ce qui a démotivé un pourcentage étonnant d'entre eux. Une étude faite par l'Association canadienne des professeurs de langues secondes a découvert que 40 % des participants avaient considéré cesser de travailler comme enseignants de FLS (Lapkin, MacFarlane, & Vandergrift, 2006). Sans doute, un sentiment de déception parmi les professeurs frustrés n'aiderait pas du tout à inciter leurs élèves à s'inscrire aux cours de FLS. Kissau (2013) fournit des exemples, pris auprès des écoles canadiennes, où les conditions et les présentations du FLS ne motivent guère les élèves à y passer du temps substantiel. Pendant son étude, Kissau a

trouvé qu'à peine une moitié des enseignants du FLS qui y participaient avaient leur propre salle de classe. De plus, certaines salles de classe de FLS se trouvaient dans des lieux marginaux, derrière un gymnase ou une bibliothèque, même dans des placards à balais. Kissau (2013) note aussi comment le planning actuellement offert aux élèves, surtout aux élèves masculins, peut les décourager de l'apprentissage du français. Dans quelques cas, ce planning leur offre le choix de suivre soit le FLS soit l'éducation physique parce que ces deux matières facultatives étaient offertes à la même heure. On pourrait voir, dans tous ces cas, une politique tendant (inconsciemment peut-être) à décourager l'apprentissage du français.

3. MÉTHODOLOGIE

Cette étude se concentre sur les réponses à un questionnaire anonyme qui cherchait à en savoir plus sur les expériences et les perceptions des élèves qui suivent les cours de FLS. Le questionnaire, constitué de questions ouvertes et fermées, a été distribué aux élèves d'une école secondaire à Lethbridge. Puisque cette étude s'intéresse à la baisse progressive des inscriptions du FLS dans les écoles secondaires en Alberta, deux préalables étaient nécessaires pour la distribution des questionnaires : (1) que tous les participants étaient des élèves de la 11^e année et, donc, qu'ils avaient déjà eu l'opportunité de faire des expériences avec le français à l'école secondaire et qu'ils auraient encore l'opportunité d'en faire davantage (2) et qu'aucun des répondants n'avait suivi des cours d'immersion française, appelé « FLA » en Alberta.

Soixante-quatorze élèves de la 11^e année ont rempli le questionnaire. Ils se composent comme suit : 50 garçons, 21 filles, 2 élèves qui ont encerclé « autre » et une personne qui n'a pas répondu à la question concernant son genre (Tableau 1). Les pourcentages de chaque catégorie sont donc de 68 %, 28 %, 3 % et 1 % respectivement. En répondant aux questions, un élève a indiqué avoir passé du temps en cours de FLA. Quatre-vingt-onze pour cent d'élèves de cet échantillon ont marqué l'anglais comme langue maternelle, tandis que 4 % et 5 % parlaient respectivement l'espagnol et le tagalog comme langue maternelle.

Les réponses de tous les participants ont été notées et, chaque fois qu'il était possible, catégorisées pour une meilleure organisation et une meilleure lisibilité. Toutes ces données ont été mises dans le logiciel Excel. Dans ce logiciel, nous avons pu analyser les données, tout en dégagant leurs tendances, en employant des tableaux croisés dynamiques (*Pivot Tables*).

4. RÉSULTATS

Au total, 74 élèves d'une école secondaire séparée ont rempli les questionnaires de cette étude. Au moins 71, autrement dit 96 %, de ces participants ont répondu à chacune des questions, à l'exception de deux questions, auxquelles respectivement 84 % et 41 % des élèves ont répondu. Quant à la discussion des résultats de cette étude, les pourcentages mentionnés ont des dénominateurs qui se réfèrent au nombre de répondants à la question concernée.

Tableau 1
Genre et langue maternelle des répondants

Genre	L1	Total
Féminin	Anglais	18
	Espagnol	1
	Tagalog	2
Masculin	Anglais	46
	Espagnol	2
	Tagalog	2
Autre	Anglais	2
Pas de réponse	Anglais	1

Cet échantillon reflète bien les chiffres d'inscription publiés par Education Alberta. La majorité de ce groupe (60 %) avait suivi des cours de FLS plus tôt durant la scolarité, mais, au moment de cette étude, en 11^e année, presque un total pareil (63 %) ne s'intéressait pas/plus à suivre un cours de français (Tableau 2). Cela est comparable à la tendance trouvée en Alberta, où les effectifs en FLS baissent au fur et à mesure que les élèves progressent.

Quelque chose d'inattendu dans les réponses produites portant sur la fréquence d'expériences linguistiques était le fait que plusieurs d'entre elles se sont avérées incohérentes. Certains des élèves ont indiqué une compétence dans une langue autre que leur langue maternelle après avoir indiqué n'avoir vécu qu'un seul moment avec une langue étrangère. Il est établi cependant que l'apprentissage d'une langue étrangère exige du temps et donc n'y être exposé qu'une seule fois est de loin insuffisant. Bien que cette incohérence rende difficile l'exploration quantitative des réponses pour y trouver une tendance constante, cela révèle que les perceptions des élèves sur leurs rencontres avec les langues sont très floues. Quinze pour cent de l'échantillon a même signalé avoir suivi des cours de FLS et ne pas avoir d'expériences avec le français en même temps.

Tableau 2
Les répondants qui avaient déjà suivi un cours de français et leur intérêt au FLS

Cours de français déjà	Intérêt au FLS	Total
FLA	Oui	1
FLA Total		1
Non	Non	23
	Oui	5
Total des Non		28
Oui	Non	22
	Oui	21
Total des Oui		43

Le fait d’avoir eu des expériences linguistiques a contribué aux attitudes des participants. La majorité (60 %) s’est rappelée les moments passés avec le français. Quarante-six pour cent de ce groupe a marqué un intérêt à la culture et/ou à la langue française, tandis que 21 % des élèves qui n’avaient pas eu de rencontre avec la francophonie s’y intéressaient. En outre, on voit que ces expériences ont incité plus d’élèves à vouloir suivre les cours de FLS. Parmi ceux qui n’avaient pas eu de contact avec le français, seulement 14 % s’intéressait au FLS. En revanche, le pourcentage des élèves qui avaient vécu de telles expériences et qui avaient encore un intérêt au FLS était plus considérable, s’élevant à 53 % (Tableau 3). Si l’on élargit la catégorisation des expériences linguistiques en incluant toute la famille linguistique romane, leurs effets ne sont pas aussi importants que ceux du français, mais cela augmente quand même le taux d’intérêt au FLS chez les participants. Un autre effet trouvé dans cette étude était la tendance à être plus conscient, en général, de la communauté francophone. Plusieurs répondants qui avaient déjà eu des expériences avec le français étaient aussi tombés sur l’expression anglaise « *frenchie* ». Soixante-quatre pour cent des élèves qui n’avaient pas eu de rencontres avec la langue française avaient entendu et/ou employé ce terme. En revanche, 80 % du groupe possédant des expériences avec le français connaissaient l’expression. Ils ont tous proposé des définitions similaires, à l’exception d’une mention unique du personnage du film *Grease* (Stigwood, Carr, & Kleiser, 1978).

Tableau 3
Les rencontres avec la francophonie et l'intérêt des élèves à elle et au FLS

Expériences avec la francophonie	Intérêt à la francophonie	Intérêt au FLS	Total
Non	Non	Non	21
		Oui	1
		Pas de réponse	1
	Oui	Non	2
		Oui	3
	Oui et Non	Non	1
Total des Non			29
Oui	Non	Non	18
		Oui	6
	Oui	Oui	17
	Oui et Non	Non	2
		Oui	1
	Pas de réponse	Non	1
Total des Oui			45

Outre les expériences linguistiques faites en société, plusieurs autres raisons personnelles poussaient les élèves à étudier le français. Trente pour cent des répondants s'intéressaient à la francophonie, pour diverses raisons, dont la plus courante était le simple désir d'apprendre davantage. Ces élèves avaient envie généralement d'approfondir leur connaissance des langues étrangères. Deux tiers de ceux qui ont répondu de cette façon avaient déjà eu beaucoup d'expériences linguistiques, puisqu'ils étudiaient dans une école anglophone, même si leurs langues maternelles n'étaient pas l'anglais. Beaucoup d'autres réponses portaient sur l'avenir. Ce thème a été noté par 24 % du groupe intéressé au monde francophone. Ils se sont concentrés sur l'utilité du français pour le travail et pour les voyages. Une proportion importante d'élèves a cité des aspects intéressants qu'ils ont trouvés dans l'histoire et dans la culture des francophones.

Ceux qui ont déclaré leur désintérêt pour la francophonie ont offert un autre aperçu sur les pensées dans les écoles secondaires, mais il y avait pourtant plusieurs similitudes. Constituant 64 % des participants à cette étude, ces élèves avaient l'air en fait d'avoir réfléchi aux mêmes thèmes. Certains d'entre eux ont tout simplement écrit qu'ils n'ont jamais vécu d'expérience qui

ait exigé l'usage du français, tandis que d'autres pensaient à l'absence d'un héritage familial français. Bien que le côté ennuyeux et difficile du FLS ait aussi été invoqué, l'utilité actuelle et éventuelle du français dans la vie était sans doute la raison la plus importante pour laquelle les participants ne s'intéressaient pas au FLS, vu que 85 % de ce groupe l'a notée. Quelques-unes des réponses insistaient sur le fait que le français n'avait rien à voir avec leurs vies. Il y avait même une prédiction concernant la séparation imminente du Canada entre ses parties francophone et anglophone qui enlèverait toute raison d'apprendre le français en Alberta. Dans cette réponse, on voit qu'il se peut que les autres matières enseignées à l'école soient à la base des projections sur l'avenir et le rôle du français dans leur vie.

L'intérêt à la culture française impliquait aussi l'intérêt à suivre les cours de FLS. D'un côté, la majorité des élèves en 11^e année ne s'intéressait pas au monde francophone en général. Seulement 15 % de ce groupe a marqué avoir envie de suivre un cours de FLS. De l'autre côté, une tendance inverse existait chez les participants qui s'intéressaient à la société francophone. Quatre-vingt-onze pour cent de ce groupe a indiqué s'intéresser à étudier le français dans le cadre du FLS. Leurs opinions personnelles sur la francophonie ont joué un grand rôle dans leur intérêt à étudier le français ou non. Il faut aussi mentionner qu'il y avait une troisième catégorie inattendue par rapport à cette tendance. Une petite portion des élèves (5 %) a répondu « oui et non ». Ces élèves ont mentionné deux raisons pour leur incertitude : soit ils ne voulaient pas simplement apprendre le français, mais s'intéressaient à la culture française, soit ils le trouvaient trop difficile à apprendre. Toutefois, tous de ce groupe ont dit en même temps qu'il serait utile et agréable d'avoir une connaissance du français, surtout en tenant compte du contexte canadien et de l'avenir.

Dans cet échantillon, il n'y avait qu'un élève qui a encerclé le mot « bon » pour décrire son niveau de français. Cet élève était aussi le seul qui a indiqué avoir suivi les cours de FLA, ce qui peut être une raison, mais cela dépasse le cadre de cette étude. Tous les autres élèves ont choisi les deux options les plus négatives pour représenter leur niveau de français. Bien qu'un de ces deux autres choix possibles, « passable », puisse suggérer un niveau positif, il se comprend facilement être pire que « bon ». Vingt-deux pour cent des participants ont utilisé le mot « passable » pour décrire leur compétence en français. La grande partie (69 %) de ces « locuteurs passables » a déclaré un intérêt à suivre les cours de FLS. La majorité (77 %) de l'échantillon a employé le mot « mauvais » en décrivant son niveau de français. Cela n'étonne guère, étant donné que 39 % de tous les participants ont signalé ne jamais avoir étudié le français. Néanmoins, 56 % des élèves qui ont encerclé « mauvais » avaient suivi des cours de FLS. Ce qui sépare ce groupe de « locuteurs passables » est le désintérêt au FLS dont le premier groupe a fait mention. Soixante-onze pour cent d'entre eux n'avait pas envie de suivre un cours de français, tandis que 69 % des « locuteurs passables » voulait en suivre un. Si l'on examine la relation entre le genre des participants et leur niveau auto-déclaré du français, on voit que davantage de filles croyaient avoir une compétence plus élevée. Bien que les filles n'aient formé que 28 % des participants, elles constituaient 60 % de ceux qui ont encerclé le mot « passable ». Quarante-trois pour cent des filles ont noté un niveau « passable », tandis que, chez les garçons, seulement 12 % ont décrit leur français comme « passable » (Tableau 4). Cela suggère le rôle important que le genre joue dans l'apprentissage du français à l'école.

Tableau 4
Les niveaux de compétence du français comparés aux genres des participants

Niveau de compétence du français	Genre	Total
Bon	Masculin	1
Total (Bon)		1
Passable	Féminin	9
	Masculin	6
Total (Passable)		15
Mauvais	Féminin	12
	Masculin	43
	Autre	2
Total (Mauvais)		57

En général, l'influence du niveau de compétence sur les élèves n'avait pas l'air d'être aussi forte que celle du genre. Avant qu'ils n'aient pu même développer leur compétence du français dans la salle de classe, le rôle du genre avait déjà eu des influences sur les élèves. Les inscriptions aux cours de FLS présentaient une différence remarquable entre les filles et les garçons de cet échantillon. Du côté masculin, 54 % des garçons avaient suivi des cours de FLS. La proportion des jeunes hommes qui ont mentionné un intérêt à apprendre le français était encore plus modeste : 29 % seulement. Du côté féminin, on observe une participation plus élevée. Soixante-seize pour cent des filles avaient déjà étudié le FLS. De plus, 62 % des participantes avaient encore envie de suivre un cours de FLS.

Par rapport à l'échantillon entier, la moitié (49 %) des élèves qui avaient déjà passé du temps en cours de FLS s'intéressaient à poursuivre cette expérience. D'après ce pourcentage, les cours de FLS ne suffisaient pas à eux seuls à inciter les élèves à continuer à étudier le français. Les raisons données par les participants peuvent offrir une meilleure compréhension des aspects qu'ils considéraient comme positifs durant leur temps aux cours de FLS. Les réponses étaient très variées. Les 21 participants qui ont donné des détails ont fourni 12 catégories différentes. Les méthodes d'enseignement les plus fréquemment notées portaient sur l'usage des jeux, l'usage du multimédia pour révéler les aspects visuels et culturels de la francophonie, l'usage de la répétition et l'usage du français comme langue unique dans la salle de classe. À l'exception de la répétition, la plupart des bonnes qualités mentionnées par ces élèves concernaient les divertissements et les expériences culturelles.

Les participants ont aussi cité les raisons pour lesquelles ils suivraient peut-être un cours de FLS à l'avenir, pourvu que les changements qu'ils ont proposés soient effectifs. Ces propositions se concentraient aussi sur les aspects ludiques et culturels. Vingt-trois pour cent des réponses ont inclus ces deux aspects. Quant aux méthodes d'enseignement, plusieurs ont suggéré une augmentation d'instruction pratique et visuelle au lieu des livres et des grammaires. Il y avait aussi des suggestions touchant à l'importance et à l'utilité du français. Deux participants féminins ont demandé une plus grande concentration sur l'importance du français et de l'apprentissage de la langue. Dans de telles réponses, on voit le rôle de la motivation instrumentale. Une autre suggestion a insisté sur ce concept de motivation et de récompense. Pour répondre à la question portant sur les changements possibles qui l'inciteraient à étudier le français, l'élève a mis une réponse concise : « du bonbon ? » Bien sûr, cela ne serait pas possible dans le cadre de l'école et de la santé, mais il est quand même intéressant par rapport au concept de récompense et son importance. Il faut aussi mentionner un répondant qui ne croyait pas que le FLS ait besoin de changements, disant « je l'aime tel qu'il est ».

Pour quelques-uns des répondants, aucun changement potentiel ne serait assez pour les attirer vers le FLS. Il est évident que l'indifférence chez ces élèves concernant le FLS et l'apprentissage du français est ferme. Presque la moitié (43 %) des répondants à la question ont indiqué que rien ne pourrait les convaincre de suivre un cours de français. Il est intéressant qu'aucun des élèves ayant répondu de cette façon n'était une fille, ce qui suggère à nouveau le rôle significatif que le genre joue. Il est aussi possible que cette indifférence forte soit la raison pour laquelle la question, qui portait sur les changements possibles qui pourraient encourager l'apprentissage du français à l'école, était la seule question à laquelle peu de participants (41 %) se sont décidés à répondre.

Comme déjà mentionné plus haut, les élèves avaient réfléchi à l'utilité du français dans leur vie et dans leur avenir, ce qui a influencé leurs perceptions de la langue. Trente-trois pour cent de cet échantillon croyait qu'ils auraient besoin du français à l'avenir. Les nécessités de carrière et/ou de voyages potentiels ont été citées par la majorité (83 %) de ces répondants. Les autres ont écrit qu'une compétence du français serait utile en général. Soixante-onze pour cent de ce groupe s'intéressaient à apprendre la langue à l'école. Ils estimaient devoir et/ou pouvoir atteindre ce but au moyen du FLS. Deux tiers de l'échantillon ne croyaient pas qu'il leur soit nécessaire de comprendre le français. Vingt-et-un pour cent de cette partie a cependant noté un désir de suivre des cours de FLS. Même si le questionnaire ne l'a pas demandé, un élève a offert sa justification pour son désintéret. Faisant allusion au contexte canadien, cet élève a expliqué qu'il n'aurait pas besoin du français puisqu'il vit dans l'ouest du Canada.

Le total des élèves qui s'attendaient à un besoin du français (33 %) était plus bas que celui des participants qui prédisaient une nécessité d'employer une autre langue étrangère. Cinquante-sept pour cent des répondants prévoyaient des cas à l'avenir où une compétence en une autre langue étrangère que le français serait utile (Tableau 5). Étant donné le nombre d'autres langues au monde, il est intéressant que l'écart entre le pourcentage des élèves qui s'attendaient à avoir besoin de n'importe quelle langue étrangère autre que le français et le pourcentage des élèves qui anticipaient un besoin du français n'ait pas été très grand.

Tableau 5
L'attente du besoin du français à l'avenir et son influence sur l'intérêt au FLS

Besoin du français à l'avenir	Intérêt au FLS	Total
Non	Non	38
	Oui	10
Total des Non		48
Oui	Non	7
	Oui	17
Total des Oui		24

La dernière question du questionnaire visait à examiner combien de participants étaient conscients du rôle du français dans le système scolaire en Alberta. Cela peut indiquer que les élèves ont discuté de la langue dans le cadre de leur éducation, ou qu'ils en ont du moins entendu parler. L'échantillon était quasiment séparé en trois parties égales concernant la nature obligatoire de l'apprentissage du français dans les écoles de la province. Les trois réponses possibles à la question étaient « oui » (c'est obligatoire), « non », et « pas sûr ». Chaque réponse a été choisie respectivement par 36 %, 29 % et 35 % des élèves. De plus, comparé à chacune des autres catégories examinées dans cette étude, les chiffres se partagent entre trois parties chaque fois d'une façon presque égale. Par exemple, un total exact (16) des garçons a encerclé chaque réponse respectivement (Figure 6). Il est évident que, quelle que soit la raison examinée par cette étude, deux tiers de l'échantillon ne connaissaient pas la façon dont Education Alberta traitait et offrait le français dans le cadre du FLS.

5. DISCUSSION

Cette étude a une limite importante : étant réalisée sur un échantillon de 74 élèves d'une même école secondaire à Lethbridge, il est possible que les tendances observées dans cette école soient différentes de celles d'autres écoles et chez les autres élèves du secondaire en Alberta. Cela dit, les données venant de cet échantillon aident à mieux comprendre ce qui se passe dans la province concernant les relations entre les élèves et le français, concernant leur intérêt à l'apprendre et concernant le FLS en général. Particulièrement, les raisons avancées par les participants offrent quelques perspectives sur leurs perceptions du français et sur les influences créées par ces perceptions, ce que vise cette recherche.

Tableau 6
Les réponses concernant la nature obligatoire du FLS catégorisées selon genre

FLS matière obligatoire?	Genre	Total
Non	Féminin	3
	Masculin	16
	Autre	1
Total des Non		20
Pas sûr	Féminin	8
	Masculin	16
	Autre	1
Total des Pas sûr		25
Oui	Féminin	10
	Masculin	16
Total des Oui		26

Cette étude a noté que les deux genres de motivation décrits par Gardner (1959) - l'aspect intégratif et l'aspect instrumental - influencent fortement les élèves du secondaire à Lethbridge. La majorité des participants, qui s'intéressaient à étudier le français dans le programme de FLS, était ceux qui avaient un intérêt à la francophonie en général. Cela était aussi lié aux expériences vécues avec le français. Il est probable qu'une augmentation d'occasions de rencontrer le monde francophone servirait à mieux encourager l'apprentissage de la langue française, ce que constatent aussi Saindon, Landry et Boutouchent (2011). Au moyen de voyages et d'événements culturels, on s'attend à ce que les jeunes Albertains aient plus d'intérêt au français. Les suggestions des élèves dans cette étude conviennent à cette idée. On voit aussi que ces expériences linguistiques ont rendu les répondants beaucoup plus conscients de la communauté francophone, probablement en créant des moments où ces élèves avaient discuté de la francophonie et/ou où ils avaient pu rencontrer des francophones. Il est pourtant évident que peu de ces expériences et des discussions qui les accompagnaient avaient touché au sujet de la formation linguistique dans les écoles en Alberta.

Malgré le grand impact de la motivation intégrative, la motivation instrumentale avait l'air d'être la plus importante des deux types de motivation chez ces élèves. Presque chaque justification donnée par les participants portait sur la probabilité d'avoir besoin du français. Les réponses ont décrit l'usage potentiel du français non seulement à l'avenir, mais aussi actuellement. La décision des participants d'étudier la langue française avait été prise après qu'ils avaient réfléchi à son importance et à son utilité. Ceux qui croyaient qu'une langue étrangère, le français ou une autre, ferait partie de leur vie avaient une prédisposition d'en suivre des cours. De plus, le pour ainsi que le contre révèlent tous ensemble l'importance de la motivation instrumentale. La plupart des participants qui ne s'intéressaient à participer ni à la francophonie ni au FLS ont cité un manque de besoin quotidien d'une connaissance du français. Plusieurs élèves ne s'attendaient pas à avoir besoin du français à l'avenir, faisant allusion au fait qu'ils habitaient à Lethbridge.

Ces réponses sont en concordance avec la situation démilinguistique canadienne et, surtout, albertaine. La proportion d'anglophones canadiens par rapport aux francophones canadiens est à peu près de 3:1 (Statistique Canada, 2016). Donc l'anglais s'impose culturellement comme la langue nécessaire pour bien communiquer avec la grande majorité de Canadiens. Employant la théorie de la diglossie de Ferguson (1959), l'anglais peut être considéré au Canada comme la langue haute (H), puisque la capacité d'accéder à un plus grand pourcentage de Canadiens serait un avantage considérable. L'anglais s'utilise beaucoup plus souvent dans la majorité de domaines prestigieux, particulièrement en Alberta. Il est intéressant de mentionner que le nombre de bilingues auto-proclamés au recensement de 2016 (17,9 %) est en fait plus grand que celui des Canadiens qui ont déclaré une connaissance du français uniquement (11,9 %), ce qui renforce encore les aspects sociétaux avantageux de l'anglais (Statistique Canada, 2016).

Cette diglossie existe non seulement à cause de la situation linguistique particulière du Canada, mais aussi à cause du contexte linguistique continental et mondial dominé par le multilinguisme. Le seul voisin du Canada exerce l'une des plus grandes influences culturelles au monde et presque toute la culture américaine se transmet à travers la langue anglaise. La Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme de 1967 avait déjà fait allusion à cette immense influence anglophone qui isole le groupe francophone minoritaire au Canada. Le rapport suggère aussi que l'influence américaine et la majorité anglophone au Canada donnent un avantage social, et plausiblement économique, aux anglophones, créant une diglossie au pays (Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, 1967).

Quant à cette étude, Lethbridge se trouve profondément dans la partie anglophone du Canada, très éloigné des régions francophones. En Alberta, l'anglais est la seule langue officielle, mais on y a le droit d'utiliser le français dans certains cas, notamment en justice. Pourtant, ce « droit d'employer le français... ne garantit aucunement d'être compris dans [cette] langue, ni d'accéder aux lois en français » (Hudon, 2014, p. 2, v). De tels exemples de « bilinguisme officiel » font penser à la notion du « multiculturalisme superficiel » au Canada, décrit par Cummins et Danesi (1990). Sachant que les élèves attachent beaucoup d'importance à l'utilité d'une langue étrangère avant de se décider à l'étudier, il n'est pas difficile de comprendre la raison pour laquelle la plupart de ces Albertains ne s'intéressaient pas à apprendre le français.

Il est intéressant que plusieurs élèves aient pourtant cité le bilinguisme canadien comme l'une des raisons pour lesquelles ils voulaient étudier le français à l'école. Cela est bien sûr un aspect important de l'identité canadienne qui affectera, à un moment ou à un autre de leur vie, les

élèves canadiens. La plupart des objets vendus au Canada en portent les indices. Toutefois, ce pays bilingue regorge de peu de bilingues, ce qui n'est pas en fait un paradoxe unique parmi les pays officiellement bilingues du monde (Mackey, 1967). Loin des parties francophones majoritaires et de la frontière entre les deux groupes linguistiques majoritaires du Canada, ce que Joy appelle la « ceinture bilingue » (1972, p. 5), seulement 6,7 % d'Albertains ont déclaré une connaissance du français en 2016 (Statistique Canada, 2016). Il semble donc que l'influence du bilinguisme canadien touche à peine la province de l'Alberta. Tenant compte de l'importance de la motivation instrumentale dans la salle de classe, le nombre d'élèves qui ont expliqué qu'il n'y avait pas de raisons de suivre un cours de FLS n'étonne guère.

Un aspect important de la motivation instrumentale est l'idée des récompenses potentielles. Bien que Gardner & MacIntyre (1991) utilisent de l'argent comme prix pour les bonnes réponses dans le but d'examiner l'impact de la motivation instrumentale, il n'est pas difficile d'étendre la définition de récompense. Leur étude a noté que l'espoir d'un peu d'argent a motivé les élèves à réfléchir plus aux solutions aux questions. Même si l'on pense d'abord aux objets, les prix sociaux sont assez importants. Il faut se rappeler l'un des buts les plus cruciaux dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères. Posséder la capacité de communiquer avec quelqu'un constitue, à lui tout seul, un prix. Ce que la compétence d'une langue seconde offre et ce qui pousse beaucoup de gens à continuer à lire les grammaires et à mémoriser les définitions est la perspective d'utiliser cette langue avec quelqu'un plus tard. Les heures accordées à l'apprentissage d'une langue seconde le sont donc pour le simple acte de communication. On voit justement que les motivations instrumentale et intégrative de Gardner (1959) peuvent ensemble jouer un rôle dans l'apprentissage d'une langue. Dans cette étude, plusieurs élèves ont justifié leur intérêt à la culture et à la langue française en expliquant qu'ils pourraient donc parler avec des francophones, si besoin.

Cette étude a remarqué l'importance d'un autre aspect de l'apprentissage du français en salle de classe. La perception de posséder une compétence « passable » du français était liée à un intérêt beaucoup plus élevé chez les élèves. Pareillement à ce que l'étude de Massey (1994) a trouvé en Ontario, il est possible que le rapport entre la perception que les élèves ont de leur compétence et leur intérêt occasionne la tendance à la baisse des inscriptions en FLS dans les écoles secondaires en Alberta. Ce lien peut suggérer qu'une opinion plus positive envers leur connaissance du français peut contribuer à encourager les élèves à étudier le français. Avec ce sondage, il est impossible de savoir si ces moments se passent à l'école sous la forme de notes, etc. ou ailleurs. Une autre possibilité est qu'une rencontre avec le monde francophone a boosté leur confiance. De telles expériences peuvent constituer chez ces élèves la raison du choix du mot « passable », aussi bien que la raison de leur envie de continuer à apprendre le français. Dans le domaine de l'éducation, les effets des stratégies d'évaluation sur divers élèves sont actuellement un thème très recherché (voir par exemple Brookhart, & Durkin, 2003 ; Klein, 2007 ; Hodis, Johnston, Meyer, McClure, Hodis, & Starkey, 2015).

Les réponses portant sur les niveaux de compétence auto-déclarés ont suivi les tendances sociales et scolaires décrites par Kissau (2005a, 2006, 2007). Alors qu'une petite portion de garçons a annoncé une capacité « passable » de la langue française, beaucoup plus de filles croyaient que cet adjectif était convenable. Les suppositions dans la société canadienne anglophone, détaillées par Kissau & Wierzalis (2008), que l'étude des langues étrangères accompagne

les traits plutôt féminins, avaient pu démotiver les garçons. Inversement, ces stéréotypes avaient pu encourager les filles. Il se peut aussi que ces influences sociales puissent être la raison pour laquelle aucun des élèves ayant affirmé que rien ne les persuaderait d'étudier le français n'était féminin. Il est tout à fait possible que ces réponses aient été fournies pour protéger leur masculinité. Certains élèves de ce groupe étaient aussi ceux qui ont donné des définitions plutôt défavorables pour le mot anglais « *frenchie* ». Par exemple, un élève a défini ce mot par « *goody tus-sies* », ce que nous traduisons ici par « des fayots ». Cet exemple a probablement son origine dans l'expression péjorative anglaise « *goody two-shoes* », ce qui exprime non seulement une opinion négative envers une personne, mais aussi une association avec la féminité, vu que cette expression anglaise s'utilise essentiellement pour insulter des filles. Il est possible que de telles réponses fermes et descriptions péjoratives soient le résultat de la surcompensation des garçons.

Étant donné les préalables de la distribution du questionnaire, il était inattendu que le seul élève qui ait signalé une compétence d'un niveau de « bon » ou meilleur était aussi le seul qui ait mentionné avoir passé du temps en FLA. Dans le cadre de cette étude, il n'est pas clair si cette réponse dépend d'un manque de confiance liée aux élèves du FLS versus ceux du FLA, ou simplement de l'individu et sa connaissance. Si le premier cas s'avère être vrai, cela suggérerait qu'il vaut mieux examiner comment l'enseignement du FLS influe sur la confiance des élèves.

Selon Cummins (2000), les relations sociopolitiques qui existent non seulement dans une société, mais aussi dans la salle de classe, influencent fortement l'apprentissage d'une langue seconde chez les élèves qui font partie de la minorité linguistique. Mais n'est-il pas probable que ces relations sociopolitiques puissent influencer aussi dans l'autre sens ? Est-il impossible qu'elles puissent pousser ou non les élèves à étudier une langue minoritaire dans leur société ? Sachant que les motivations des élèves sont très importantes dans le domaine des langues étrangères, il est logique que la baisse de la motivation intégrative et/ou instrumentale, influencée par la société canadienne, les amènerait à ne pas se décider à étudier le français. Dans cette étude, la tendance de motivation n'était pas très forte chez les élèves qui vivaient dans une société qui n'offrait pas beaucoup de raisons pour étudier la langue française. Les données suggèrent l'importance de faire découvrir le monde francophone aux élèves. Les expériences précédentes avec la communauté francophone ont augmenté la probabilité de vouloir suivre des cours de FLS chez les répondants. En raison du contexte linguistique dans lequel ils habitent, il n'est pas surprenant que le taux d'intérêt chez ces Albertains soit faible, dans une société qui offre peu d'occasions de rencontrer la francophonie.

Les forces sociopolitiques avaient aussi des effets par rapport au genre d'un(e) élève. Il existait des différences entre les inscriptions et l'intérêt des garçons et filles. Comparé aux filles, peu de garçons s'intéressaient au français et à la francophonie en général. Cela fait penser aux travaux de Kissau (2005a, 2006, 2007) où les suppositions communes de la société ont fait obstacle à la participation des jeunes hommes. À l'avenir, en essayant d'inciter plus d'élèves, il faudrait aborder ces influences sociopolitiques qui empêchent les garçons d'étudier dans le cadre du FLS.

Concernant l'éducation en FLS dans le pays, Statistique Canada (2013) décrit une tendance décevante entre les années 1991 et 2011, où le taux d'inscriptions aux cours de FLS des élèves hors du Québec a baissé de 24 %. Dans le cadre de l'éducation canadienne, le gouvernement de chaque province et territoire s'occupe de son propre système d'éducation. Chacun dirige

tout ce qu’il est enseigné et, à travers la formation universitaire des futurs enseignants, chaque gouvernement crée le cadre dans lequel on enseigne à l’école. Cette étude se concentre donc sur la province de l’Alberta où tous les participants se trouvaient. Quant au FLS, Education Alberta en laisse l’organisation à chacune des commissions scolaires (Alberta Education, 2018c). Comme dans la situation décrite par Kissau (2005b), ces commissions scolaires ont beaucoup d’influence sur les relations sociopolitiques à l’école, puisque leurs décisions créent le contexte pédagogique qui incitera les élèves à étudier ou non la langue française. Vers le début du 21^e siècle, Education Alberta s’est concentrée beaucoup sur les cours de langues étrangères, après avoir aperçu un déclin d’inscriptions à ces cours. Un rapport d’enquête publié en 2003 a suggéré, parmi 34 autres recommandations, que l’on avait besoin de la mise en œuvre de l’apprentissage obligatoire d’une langue étrangère dans la province (Enhancing Second Language Learning Project, 2003). Comme l’étude de Kissau (2005b) deux ans plus tard, l’enquête en Alberta a trouvé des problèmes de planning offert aux élèves à cause de la nature facultative des cours de langues secondes. On a aussi observé que la concentration sur les cours principaux prenait trop de temps pour s’occuper des matières facultatives. En suivant les conseils de l’enquête, Education Alberta s’est mise à se préparer à introduire l’exigence de l’étude d’une langue étrangère dans les écoles en 2004 pour l’année 2006. Cet objectif a été annulé après que les commissions scolaires aient déclaré ne pas posséder les moyens requis pour le faire (Huculak, Kastelan-Sikora, & Bilash, 2008). Actuellement, l’apprentissage du français ou d’autres langues étrangères, n’est pas obligatoire en Alberta. Selon les réponses des participants à cette étude, il ne leur était pas clair que le français soit une matière facultative en Alberta. Cela signifie qu’Education Alberta n’arrive pas à rendre les élèves conscients du FLS et/ou que ces élèves n’entendent pas parler du FLS durant leur vie scolaire.

Quant au FLS, même si la réalité de son enseignement laisse parfois à désirer, il y a cependant des aspects positifs. Le fait qu’un élève ne croyait pas qu’il faille changer la méthode d’enseignement du FLS suggère qu’il y a de bons éléments à considérer. Toutefois cela ne correspond pas à ce que la plupart des élèves ont indiqué. Dans cette étude, à peine une moitié (49 %) des élèves avaient déjà passé du temps au cours de FLS et s’intéressaient encore à poursuivre l’expérience. Ce pourcentage démontre non seulement les effets des relations sociopolitiques en Alberta, mais aussi que le FLS lui-même (sa conception, sa politique et son enseignement) n’arrive pas à inciter les élèves albertains à continuer à apprendre le français dans les écoles secondaires. Les suggestions données par les participants aident à réfléchir aux changements potentiels. Certains élèves de l’échantillon considéraient comme important que l’on explique mieux les raisons pour lesquelles un apprentissage de la langue française peut les aider aussi bien dans leur scolarité que dans la vie en général. En citant leurs usages possibles du français à l’avenir, les participants se sont concentrés sur les possibilités de carrière et de voyages, ce que l’on peut facilement mentionner et discuter dans le cadre d’un cours qui explique aussi l’importance d’un apprentissage du français. De telles conversations, sur l’utilité potentielle de la langue française, peuvent booster la motivation instrumentale, ce que cette étude trouve important. La majorité des élèves qui possédaient une motivation instrumentale élevée envers le français étaient aussi plus susceptibles de s’intéresser à suivre un cours de FLS. De plus, l’on a constaté la même tendance pour d’autres langues étrangères. Cela suggère donc que mettre l’accent sur l’utilité du français est un aspect important dans le cadre d’un cours de FLS.

Il est intéressant qu'aucun des participants n'ait fait allusion au fait que l'anglais et le français sont tous les deux des langues internationales. Sans doute, une connaissance d'une seconde langue nationale et internationale peut leur offrir des avantages à l'avenir. En dehors du fait que le français, comme l'anglais, est une langue internationale qui s'utilise au Canada et partout au monde, il semble aussi que le bilinguisme individuel offre beaucoup d'avantages cognitifs et neurologiques à l'individu (Engel de Abreu, Cruz-Santos, Tourinho, Martin, & Bialystok, 2012 ; Lauchlan, Parisi, & Fadda, 2013 ; Tang & Tang, 2015). Ces avantages du bilinguisme sont mentionnés en ligne, mais devraient être expliqués aussi dans la salle de classe (Alberta Education, 2018b). Cela serait facile à expliquer à travers des devoirs et des discussions sur la francophonie canadienne et mondiale. Selon les élèves, on devrait ajouter plus d'aspects culturels aux cours de FLS. Les participants à cette étude ont souligné l'importance des expériences culturelles durant leur apprentissage du français à l'école. Puisque les moments vécus avec la culture française, et pas seulement avec la langue, sont liés à leur intérêt et à leur décision d'apprendre et de continuer à apprendre le français, il est très important que les élèves du FLS puissent découvrir plus souvent la francophonie.

6. CONCLUSION

Le pourcentage des élèves qui s'intéressent encore à étudier le français, après avoir suivi des cours de FLS, laisse croire que la baisse des inscriptions au FLS de la maternelle à la 12^e année est également imputable aux méthodes de conception et d'enseignement de ces cours. Un accent particulier devrait être mis sur les expériences culturelles. Le lien entre la compétence en français des élèves et leur intérêt au FLS, vu dans cette étude, suggère aussi que la qualité et les méthodes de l'enseignement sont d'autres aspects importants qui influencent sur la prise de décision des élèves du secondaire quant à la poursuite ou non de l'apprentissage du FLS à l'école. Si l'on désire lutter contre les influences sociales et scolaires défavorables en Alberta, il faudra modifier le FLS et en même temps créer des occasions dans la société et dans les écoles pendant lesquelles les élèves feront des expériences avec la francophonie. De telles expériences linguistiques et culturelles pourraient positivement impacter sur la motivation à étudier le français dans le cadre du FLS.

À long terme, les effets de la baisse des motivations et de l'indifférence au FLS seront plus visibles. Les élèves, à cause de leur bas niveau de motivations intégrative et/ou instrumentale, s'intéressent de moins en moins à étudier le français. En Alberta, concernant la motivation instrumentale, la majorité des élèves ne remarquent pas d'utilités associées à une connaissance de la langue française. Quant à la motivation intégrative, les élèves vivent peu d'expériences avec la communauté francophone et les politiques linguistiques encouragent peu l'étude du français. Il faut, en promouvant la francophonie et le programme de FLS, surtout dans les cours de FLS, qu'on s'engage plus à expliquer aux élèves les bénéfices d'un apprentissage du français. Il faut pouvoir répondre suffisamment aux questions comme celle d'un participant à cette étude : « [le français] n'a rien à voir ni avec ma vie ni avec mon avenir, donc pourquoi continuer ? »

REFERENCES

- Alberta Education. 2018a. *Population d'élèves : Le système de l'Alberta de population étudiante par niveau et par autorité scolaires*. (dernière visite le 30 janvier 2018) <https://education.alberta.ca/alberta-education-fr/population-délèves/everyone/population-délèves/>
- Alberta Education. 2018b. *Aperçu : L'éducation en français en Alberta*. (dernière visite le 30 janvier 2018) <https://education.alberta.ca/éducation-en-français-en-alberta/aperçu/everyone/éducation-française/>
- Alberta Education. 2018c. *Le français langue seconde – cours FSL*. (dernière visite le 30 janvier 2018) <https://education.alberta.ca/éducation-en-français-en-alberta/français-langue-seconde/everyone/le-français-langue-seconde-cours-fsl/>
- Brookhart, Susan. M. & Durkin, Daniel. T. 2003. Classroom Assessment, Student Motivation, and Achievement in High School Social Studies Classes. *Applied Measurement in Education*, 16(1), 27-54. doi : 10.1207/S15324818AME1601_2
- Commission Royale d'Enquête sur le Bilinguisme et le Biculturalisme. 1967. *Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur le Bilinguisme et le Biculturalisme : Livre I*. Ottawa : l'Imprimeur de la Reine à Ottawa. http://publications.gc.ca/collections/collection_2014/bcp-pco/Z1-1963-1-5-1-1-fra.pdf
- Cummins, James. 2000. *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, James. 2009. Foreword: Pedagogies of Choice: Challenging Coercive Relations of Power in Classrooms and Communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 261-271. doi : 10.1080/13670050903003751
- Cummins, James., & Danesi, Marcel. 1990. *Heritage Languages: The development and denial of Canada's linguistic resources*. Montréal: La maîtresse d'école inc.
- Dörnyei, Zoltán, & Csizér, Kata. 1998. Ten Commandments for Motivating Language Learners : Results of an Empirical Study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229. <http://ltr.sagepub.com/>
- Engel de Abreu, Pascale M. J., Cruz-Santos, Anabela, Tourinho, Carlos J., Martin, Romain & Bialystok, Ellen. 2012. Bilingualism Enriches the Poor : Enhanced Cognitive Control in Low-Income Minority Children. *Psychological Science*, 23(11), 1364-1371. <http://pss.sagepub.com/>
- Enhancing Second Language Learning Project. 2003. *Enhancing Second Language Learning in Alberta: Report*. Edmonton: The Crown in Right of Alberta.
- Ferguson, Charles A. 1959. Diglossia. *WORD*, 15(2), 325-340. doi: 10.1080/00437956.1959.11659702
- Faez, Farahnaz, Majhanovich, Suzanne, Taylor, Shelley, Smith, Maureen, & Crowley, Kelly. 2011. The Power of "Can Do" Statements: Teachers' Perceptions of CEFR-Informed Instruction in French as a Second Language Classrooms in Ontario. *The Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14(2), 1-19. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/index>
- Gardner, Robert C. 1959. Motivational Variables in Second-Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272. doi : 10.1037/h0083787

- Gardner, Robert C., Lalonde, Richard N., & Moorcroft, R. 1985. The Role of Attitudes and Motivation in Second Language Learning: Correlational and Experimental Considerations. *Language Learning*, 35(2), 207-227. doi : 10.1111/j.1467-1770.1985.tb01025.x
- Gardner, Robert C., & Lambert, Wallace E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley : Newbury House Publishers, Inc.
- Gardner, Robert C. & MacIntyre, Peter D. (1991). An Instrumental Motivation in Language Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(1), 57-72. doi : 10.1017/S0272263100009724
- Gouvernement du Québec. 2017. *Progression of Learning in Secondary School*. (dernière visite le 4 février 2018) http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_langues/englishLanguageArt/index_en.asp
- Government of Yukon. 2017. *French Programs*. (dernière visite le 4 février 2018) http://www.education.gov.yk.ca/french.html#French_Second_Language
- Herzlich, Rivka. 1978. L'Attitude et la Motivation des élèves Israéliens dans l'Apprentissage du Français, Seconde Langue Etrangère. *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l'Education*, 24(4), 467-481. <http://www.springer.com/education+%26+language/journal/11159>
- Hodis, Flaviu A., Johnston, Michael, Meyer, Luanna H., McClure, John, Hodis, Georgeta M. & Starkey, Louise. 2015. Maximal Levels of Aspiration, Minimal Boundary Goals, and their Relationships with Academic Achievement: The case of Secondary-School Students. *British Educational Research Journal*, 41, 1125–1141. doi : 10.1002/berj.3189
- Huculak, Heather J., Kastelan-Sikora, Kristina M., & Bilash, Olenka. 2008. Alberta's Changing Times : Perspectives on the Second Language Initiative. *Notos*, 8(2), 4-11.
- Hudon, Marie-Ève. 2014. *Régimes linguistiques dans les provinces et les territoires*. Ottawa : Bibliothèque du Parlement. <http://www.parl.gc.ca/content/lop/researchpublications/2011-66-f.pdf>
- Joy, Richard J. 1972. *Languages in Conflict*. Toronto : McClelland and Stewart Limited. Initialement : Ottawa : Auto-publié, 1967.
- Kissau, Scott. 2005a. *Gender Differences in Second Language Motivation* (Dissertation doctorale). Trouvé sur ProQuest Dissertations & Theses A&I. (304991599).
- Kissau, Scott. 2005b. The Depreciated Status of FSL Instruction in Canada. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (44). <https://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/>
- Kissau, Scott. 2006. Gender Differences in Second Language Motivation: An Investigation of Micro and Macro Level Influences. *The Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 9(1), 73-96. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/index>
- Kissau, Scott. 2007. Is What's Good for the Goose Good for the Gander? The Case of Male and Female Encouragement to Study French. *Foreign Language Annals*, 40(3), 419-432. [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1944-9720](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1944-9720)
- Kissau, Scott. 2013. Motivating Male Language Learners: The Need for “More Than Just Good Teaching.” *The Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 16(1), 88-111. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/index>

- Kissau, Scott, Adams, Mary Jo, & Algozzine, Bob. 2015. Middle school foreign language instruction: A missed opportunity? *Foreign Language Annals*, 48(2), 284-303. doi: 10.1111/flan.12133
- Kissau, Scott, & Wierzalis, Edward. 2008. Gender Identity and Homophobia: The Impact on Adolescent Males Studying French. *The Modern Language Journal*, 92(3), 402–413. [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1540-4781](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1540-4781)
- Klein, Larissa. 2007. Auto-évaluation : Daily Self-Assessment in the FSL Classroom. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 64(1), 181-197. <https://www.utpjournals.com/Canadian-Modern-Language-Review.html>
- Lapkin, Sharon, MacFarlane, Alina, & Vandergrift, Larry. 2006. *Teaching French as a Second Language in Canada: Teachers' Perspectives: Research Report*. Ottawa : The Canadian Association of Second Language Teachers. <https://www.caslt.org/pdf/FSL-Report-En.pdf>
- Lauchlan, Fraser, Parisi, Marinella, & Fadda, Roberta. 2013. Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the Cognitive Benefits of Speaking a 'Minority' Language. *The International Journal of Bilingualism*, 17(1), 43-56. <http://ijb.sagepub.com/>
- Mackey, William F. 1967. *Le Bilinguisme : Phénomène Mondial E. R. : Adair Memorial Lectures*. Montréal : Harvest House Ltd.
- Mady, Callie. 2007. Les Elèves Allophones dans les Programmes de Français Seconde Langue Officielle: Revue de la Littérature. *Canadian Modern Language Review*, 63(5), 761-800. <http://www.utpjournals.press/loi/cmlr>
- Massey, D. Anthony. 1994. Why Choose French? Secondary School Student' Accounts of their Decision to Leave or Enrol in the Ontario regular FSL Programme. *Canadian Modern Language Review*, 50(4), 714-735. <http://www.utpjournals.press/loi/cmlr>
- Mega, Carolina, Ronconi, Lucia, & De Beni, Rossana. 2014. What Makes a Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning, and Motivation Contribute to Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131. <http://www.apa.org/pubs/journals/edu/>
- Ontario Ministry of Education. 2018. *French as a Second Language*. (dernière visite le 4 février 2018) <http://www.edu.gov.on.ca/eng/amenagement/FLS.html>
- Province of British Columbia. 2017. *BC's New Curriculum: Core French*. (dernière visite le 4 février 2018) <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/core-french/introduction>
- Saindon, Jacques, Landry, Rodrigue, & Boutouchent, Fadila. 2011. Anglophones Majoritaires et Français Langue Seconde au Canada : Effets complémentaires de la Scolarisation et de l'Environnement Social. *The Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14(1), 64-85. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/index>
- Statistique Canada. 2013. *L'évolution du bilinguisme français-anglais au Canada de 1961 à 2011*. <http://www.statcan.gc.ca/start-debut-fra.html>
- Statistique Canada. 2016. *Profil du Recensement, Recensement de 2016*. <http://www.statcan.gc.ca/start-debut-fra.html>
- Stigwood, Robert, Carr, Allan (Producteurs), & Kleiser, Randal (Metteur en scène). 1978. *Grease* [Film]. Hollywood : Paramount Pictures.

Tang, Rongxiang & Tang, Yi-Yuan. 2015. Bilingualism, Executive Control and Neuroplasticity. *Culture and Brain*, 3(1), 68-74. <http://link.springer.com.ezproxy.alu.talonline.ca/journal/40167>