

CANADIAN THESES ON MICROFICHE

I.S.B.N.

THESES CANADIENNES SUR MICROFICHE



National Library of Canada
Collections Development Branch

Canadian Theses on
Microfiche Service

Ottawa, Canada
K1A 0N4

Bibliothèque nationale du Canada
Direction du développement des collections

Service des thèses canadiennes
sur microfiche

NOTICE

The quality of this microfiche is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us a poor photocopy.

Previously copyrighted materials (journal articles, published tests, etc.) are not filmed.

Reproduction in full or in part of this film is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30. Please read the authorization forms which accompany this thesis.

THIS DISSERTATION
HAS BEEN MICROFILMED
EXACTLY AS RECEIVED

AVIS

La qualité de cette microfiche dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de mauvaise qualité.

Les documents qui font déjà l'objet d'un droit d'auteur (articles de revue, examens publiés, etc.) ne sont pas microfilmés.

La reproduction, même partielle, de ce microfilm est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30. Veuillez prendre connaissance des formules d'autorisation qui accompagnent cette thèse.

LA THÈSE A ÉTÉ
MICROFILMÉE TELLE QUE
NOUS L'AVONS REÇUE

L'INFLUENCE DE LA MOTIVATION INTEGRATIVE
SUR LES SCHEMES DE COMPORTEMENTS PROXIMIQUES
DANS LE CONTEXTE DE L'APPRENTISSAGE D'UNE
LANGUE SECONDE

par Terez R.M. Retfalvi

Thèse présentée à l'École des Études supérieures
et de la Recherche de l'Université d'Ottawa
en vue de l'obtention du Ph.D. (Psychologie)

Ottawa, Canada, 1982

© Terez R.M. Retfalvi, Ottawa, Canada, 1983.



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

REMERCIEMENTS

Cette thèse fut préparée sous la direction de Henry P. Edwards, Ph.D., professeur et directeur du programme clinique, Département de Psychologie de l'Université d'Ottawa. Je voudrais lui exprimer ma reconnaissance pour ses bons conseils, son encouragement et sa disponibilité constante et inébranlable.

Je suis aussi redevable à mes conseillers consultatifs, et en particulier au professeur Richard Clément, Ph.D., qui a été un guide lucide et perspicace.

Je me dois de reconnaître l'aide financière de la Fondation Macdonald Stewart qui, en collaboration avec le Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick et le Centre universitaire de Shippagan de l'Université de Moncton, a grandement facilité mes travaux de recherche.

Je voudrais souligner l'apport de Télé-Acadie Inc. qui m'a fourni l'équipement audio-visuel et mis un technicien à ma disposition.

Je suis également obligée envers Sharon Lapkin, Ph.D., de l'Ontario Institute for Studies in Education, qui m'a gracieusement permis l'utilisation du Test de mots à trouver, niveau C.

Sincères remerciements aux personnes suivantes pour le rôle qu'elles ont joué au cours des diverses étapes de ma recherche: les directeurs généraux des districts scolaires 1, 2, 5, 6, 7, 14, 15, 16, 20, 26 et 33 qui m'ont autorisé l'accès aux écoles dans leur juridiction respective; les directeurs d'école, les enseignants, les parents et les élèves qui ont collaboré avec moi sans réserve; les intervieweurs et les observateurs qui m'ont secondée dans ma tâche; le statisticien John Kovar; Timothy V. Hogan, Ph.D. qui m'a fourni un petit coin d'études; et mon frère, Laszlo, qui a été mon appui moral pendant la période de l'expérimentation.

Je me dois de remercier Lucille Lurette et Associé(e)s, et Marie-Ange Lévesque pour leur contribution technique.

A toi, Frédéric, les mots ne suffisent pas... je te dédie ma thèse et c'est bien peu.

CURRICULUM STUDIORUM

Terez Retfalvi est née le 30 janvier 1945, à Sonneberg, République démocratique allemande, de parents hongrois. Elle obtint son B.A. de l'Université de Moncton en 1965, et son M.A.Ps. en 1974. Sa thèse était intitulée L'influence des programmes préscolaires sur le développement intellectuel et social chez des enfants socioéconomiquement désavantagés.

SOMMAIRE

L'influence de la motivation intégrative sur les schèmes de comportements proxémiques dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde*

Le but de la recherche était d'étudier, à l'intérieur d'un cadre psychosocial de l'apprentissage d'une langue seconde (Gardner, 1978), une des conséquences possibles de la motivation intégrative, soit l'incorporation par l'étudiant des schèmes de comportements proxémiques (Hall, 1963, 1974) propres à la culture dont il apprend la langue.

Ont été choisis, pour les fins de cette recherche, 128 garçons au niveau de la 6^{ième} année académique, contrôlés sur les variables âge, QI et niveau socioéconomique. Les étudiants anglophones inscrits dans un programme d'immersion totale (n = 102), ont été divisés en quatre groupes d'après deux niveaux de motivation intégrative (bas/élevé) et deux milieux (anglophone/bilingue). Les étudiants francophones de milieu francophone (n = 26), inscrits dans un programme régulier, servaient de groupe de comparaison. Chez chaque

*Terez R.M. Retfalvi, thèse de doctorat présentée à l'École des Etudes supérieures et de la Recherche de l'Université d'Ottawa, 1982, xi - 171 p.

v

étudiant, 11 schèmes de comportements proxémiques relatifs à la distance entre les corps et leur orientation, le changement de distance, le regard, les gestes et l'affect, ont été observés à partir d'une entrevue filmée et cotés d'après le système de notation de Hall (1974) par deux juges entraînés à cet effet.

Suite à une analyse de la variance multivariée, les résultats ont indiqué que les schèmes de comportements proxémiques manifestés par les étudiants anglophones, lorsque comparés à ceux des francophones, ne semblent pas varier ni d'après le facteur niveau de motivation intégrative, ni d'après celui du milieu; la possibilité d'une interaction statistique entre les deux facteurs a dû aussi être rejetée. L'interprétation des résultats porte sur les ressemblances des schèmes de comportements proxémiques manifestés par les étudiants anglophones et francophones.

Une analyse factorielle incluant les variables déjà mentionnées et celles qui sont d'intérêt d'après le cadre théorique de Gardner (i.e., la persistance à vouloir apprendre la langue seconde, le fait de profiter des occasions pour entrer en relation avec des francophones, l'anxiété et la compétence en français) a révélé des relations qui recourent les résultats des recherches précédentes relatives à la motivation intégrative.

Une variable explorative, le quotient de la vitalité ethnolinguistique (Clément, 1981), a aussi été incorporée à l'analyse factorielle. Les résultats signalent une corrélation positive entre cette variable et celle de la motivation intégrative.

TABLE DES MATIERES

	page
REMERCIEMENTS.....	1
CURRICULUM STUDIORUM.....	iii
SOMMAIRE.....	iv
TABLE DES MATIERES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX ET DIAGRAMME.....	ix
LISTE DES APPENDICES.....	xi
CHAPITRE I - RECENSION DES ECRITS.....	1
Le modèle théorique de Gardner.....	1
Les composantes non-verbales de la communication.....	9
Le problème spécifique à l'étude.....	16
Les hypothèses.....	23
CHAPITRE II - METHODOLOGIE EXPERIMENTALE.....	25
Définition des termes.....	25
Le milieu choisi.....	29
La description de la population visée.....	30
Les mesures premières.....	32
* Les mesures relatives aux variables contrôlées et à la création des groupes.....	33
Niveau d'intelligence.....	33
Niveau socioéconomique.....	34
Heures en immersion totale.....	34
Niveau de motivation intégrative.....	35
Autres mesures d'intérêt.....	40
Habitudes linguistiques.....	40
Niveau d'anxiété.....	41
Compétence en français.....	42
Quotient de vitalité ethnolinguistique.....	44
La procédure de l'étape préliminaire.....	47
L'obtention des permissions requises.....	48

	page
L'administration des épreuves.....	49
La création des groupes.....	52
Les sujets.....	55
Les résultats des mesures premières.....	57
La procédure relative à l'entrevue.....	65
Les membres de l'équipe.....	66
L'équipement.....	68
Le déroulement des entrevues filmées.....	70
Les échelles mesurant les schèmes de comportements proxémiques.....	74
La procédure de cotation.....	82
L'entraînement des juges.....	84
Les coefficients de fidélité et de concordance entre les juges.....	87
 CHAPITRE III - PRESENTATION DES RESULTATS.....	 94
Les variables proxémiques.....	94
Les autres variables d'intérêt.....	112
 CHAPITRE IV - DISCUSSION ET CONCLUSION.....	 119
Les hypothèses.....	119
Les relations entre les variables principales et les autres variables d'intérêt.....	127
Résumé et conclusion.....	134
 BIBLIOGRAPHIE.....	 137

LISTE DES TABLEAUX

ET DIAGRAMME

Tableau		page
1	Comparaison des moyennes (M) et des variances (Var) des étudiants de la 6ième année sur les échelles de la motivation intégrative avec celles des normes nationales et régionales pour la 7ième année.....	39
2	Répartition par milieu de la population initiale et l'élimination systématique des sujets.....	53
3	Répartition par groupe des moyennes (M) et écarts-types (SD) des variables contrôlées.....	58
4	Moyennes (M) et écarts-types (SD) obtenus par les quatre groupes sur les échelles relatives à la motivation intégrative et sur le score composite.....	61
5	Répartition par groupe des moyennes (M) et écarts-types (SD) des autres variables d'intérêt.....	62
6	Les coefficients de fidélité (r) et de concordance (T) entre les quatre juges sur les 10 échelles.....	90
7	Les coefficients de fidélité (r) et de concordance (T) entre les juges du groupe A sur les 10 échelles.....	91
8	Les coefficients de fidélité (r) et de concordance (T) entre les juges du groupe B sur les 10 échelles.....	92
9	Moyennes (M) et écarts-types (SD) des scores originaux obtenus par les cinq groupes sur chacune des variables dépendantes.....	96

Tableau	page
10 Moyennes (M) et écarts-types (SD) des scores originaux répartis par intervieweur (Int) à l'intérieur de chaque groupe, et ceci pour chacune des variables dépendantes.....	99
11 Répartition par groupe de sujets anglophones des moyennes (M) et écarts-types (SD) en différences absolues de chacune des variables dépendantes.....	101
12 Moyennes (M) et écarts-types (SD) en différences absolues répartis par intervieweur (Int) à l'intérieur des quatre groupes anglophones, et ceci pour chacune des variables dépendantes.....	103
13 Matrice des corrélations entre les 11 variables dépendantes.....	105
14 Sommaire de l'analyse de la variance multivariée des différences absolues obtenues par les groupes sur les 11 variables dépendantes.....	106
15 Sommaire de l'analyse de la variance univariée de l'effet intervieweur sur les 11 variables dépendantes.....	109
16 Moyennes en différences absolues, rapports F, et tests a posteriori significatifs relatifs aux trois intervieweurs sur les quatre variables dépendantes.....	111
17 Matrice des saturations après rotation varimax.....	113
 Diagramme	
1 Montage du studio.....	69

LISTE DES APPENDICES

Appendice	page
A Directives données aux sujets et les items composants de chacune des échelles.....	148
B Matrice des corrélations entre les 21 variables.....	169

2

CHAPITRE PREMIER

RECENSION DES ECRITS

Le modèle théorique de Gardner

Dans un pays officiellement bilingue comme le Canada, l'apprentissage de la langue seconde revêt un intérêt tout à fait particulier pour les éducateurs, les psychologues et les sociologues. Les recherches portant sur les variables qui en facilitent l'apprentissage et celles qui en affectent le processus sont d'une importance considérable.

Dans ce contexte, Gardner (1978) a formulé un modèle théorique psychosocial et dynamique où le milieu social, les différences individuelles, les contextes dans lesquels la langue seconde est apprise et les résultats linguistiques ou autres s'influencent mutuellement. Le langage étant une représentation symbolique d'une culture et le moyen d'interaction entre les locuteurs, la théorie de Gardner (1978) est d'autant plus pertinente qu'elle embrasse non seulement le concept de bilinguisme, mais aussi celui de biculturalisme qui est une réalité canadienne, épineuse parfois.

Une série de recherches faites au Canada et ailleurs (Anisfeld & Lambert, 1978; Clément, 1978; Gardner & Lambert, 1959, 1972; Gardner & Santos, 1970; Gardner, Smythe, Clément & Glikzman, 1976; Naimán, Fröhlich, Stern & Todesco, 1978; Smythe, Stennett & Feenstra, 1972; Tucker, Hamayan & Genesee, 1976) a su démontrer, et ceci d'une façon consistante, que parmi les différences individuelles, la motivation, en plus de l'aptitude et de l'intelligence telles qu'identifiées et vérifiées par Carroll (1958) et Pimsleur (1966), demeure la meilleure variable de prédiction dans le succès de l'apprentissage d'une langue seconde. Cette motivation, appelée motivation intégrative, comprend un ensemble d'attitudes, d'orientations et de motivations qui traduit une disposition ou des sentiments favorables envers la collectivité s'exprimant en la langue en question (Gardner & Lambert, 1959, 1972; Gardner & Smythe, 1974a, 1975a; Gardner, Smythe, Clément & Glikzman, 1976).

La motivation intégrative reflète le désir et le vouloir sincères de la part de l'étudiant de non seulement apprendre la langue en tant que telle, mais aussi d'apprendre à communiquer avec les membres de la culture dont il apprend la langue, d'embrasser cette culture à un point tel qu'il puisse s'y identifier comme membre et même adopter certains de ses comportements caractéristiques (Gardner & Lambert, 1972;

Gardner & Smythe, 1974a, 1975a; Gardner, 1978). Ceci signifie qu'au-delà des contextes formels d'apprentissage de la langue seconde, où l'étudiant possédant la motivation intégrative y mettra déjà plus d'effort, l'étudiant recherchera des contextes informels afin d'acquérir une plus grande expérience linguistique et culturelle (Clément, Gardner & Smythe, 1977a; Gardner, Smythe, Clément & Glikzman, 1976). Les résultats se manifesteront à deux niveaux: au niveau de la compétence linguistique, tels que dans la compréhension et l'expression verbales ou écrites, dans le vocabulaire, la grammaire, etc.; et au niveau des effets non-linguistiques, tels que dans l'appréciation d'une nouvelle culture, dans une attitude favorable envers ses membres, dans un intérêt particulier à perfectionner la nouvelle langue afin d'assurer une meilleure communication, etc. (Clément, Gardner & Smythe, 1977a; Gardner, 1978; Gardner, Smythe, Clément & Glikzman, 1976).

Dans le schème conceptuel de Gardner, le milieu social fait référence à l'entourage culturel où vit l'individu. C'est là où il développe, à travers les interactions avec les personnes significatives, des attitudes et des comportements qui répondent aux normes culturelles face à l'apprentissage d'une langue seconde (Feenstra, 1969; Gardner & Smythe, 1974a; Gardner, Smythe, Clément & Glikzman, 1976). Les

attitudes identifiées sont l'intérêt pour les langues étrangères, la perception de l'encouragement reçu des parents, l'ethnocentrisme, l'orientation intégrative et/ou instrumentale, le besoin de réussir et les attitudes favorables ou défavorables à l'égard des gens faisant partie de la collectivité culturelle qui s'exprime dans la langue que l'étudiant apprend. Gardner (1978) a démontré par la méthode de corrélation partielle et semi-partielle que les attitudes soutenaient la motivation. Il s'ensuit que le milieu social influence le rapport entre les différences individuelles, notamment la motivation et le succès dans l'apprentissage de la langue seconde (Gardner 1978). C'est ainsi que, dépendamment du statut majoritaire, égalitaire ou minoritaire qu'a la langue seconde dans le milieu où elle est apprise, les recherches ont révélé des attitudes et orientations de puissances différentes, avec des effets concomitants relatifs à la compétence en la langue seconde apprise (Clément, Gardner & Smythe, 1977b, 1980; Gardner, / 1978; Gardner & Lambert, 1972; Gardner & Santos, 1970). Selon Giles, Bourhis et Taylor (1977), le statut majoritaire ou minoritaire que possède une langue dans un milieu donné serait facteur de sa vitalité ethnolinguistique que ces auteurs ont définie à partir de trois critères, soient le statut social de la langue, sa distribution démographique et

le support institutionnel qui lui est accordé. La vitalité ethnolinguistique aurait donc une influence considérable sur la motivation à vouloir apprendre une langue seconde.

L'importance de la vitalité ethnolinguistique dans l'apprentissage d'une langue seconde est aussi soutenue par Giles, Bourhis et Taylor (1977) lorsqu'ils s'appuient sur la théorie de l'accommodation (Giles, 1973; Giles, Taylor & Bourhis, 1977) pour expliquer les modifications continues dans le langage employé par deux interlocuteurs. Ces modifications serviraient d'agents d'atténuation (convergence) ou d'accentuation (divergence) des différences linguistiques (et, par implication, culturelles) entre ces interlocuteurs d'après leur perception relative de l'interaction. Les individus qui veulent être acceptés par les membres d'un autre milieu culturel et qui veulent s'y intégrer manifesteraient des comportements linguistiques convergents; si, au contraire, une désapprobation ou un rejet veut être communiqué, les comportements linguistiques seraient divergents.

Placée dans le schème conceptuel de l'apprentissage d'une langue seconde de Gardner (1978), la théorie de l'accommodation expliquerait et justifierait l'inclusion de la variable "peur d'assimilation" (Taylor & Simard, 1975;

Taylor, Meynard & Rheault, (1977) comme une attitude sociale cognitive provenant d'un milieu de vitalité ethnolinguistique faible et influençant négativement la motivation de vouloir apprendre la langue du groupe jouissant d'une forte vitalité ethnolinguistique. Ainsi, un individu, membre d'un groupe dont la vitalité ethnolinguistique est faible (groupe minoritaire) et qui, par le fait même, vit dans une insécurité culturelle et linguistique de peur de perdre son identité, hésiterait à apprendre une langue seconde, surtout celle du groupe majoritaire. Il manifesterait de la divergence dans ses interactions avec les membres de l'autre culture en accentuant sa différence linguistique et culturelle (Segalowitz & Gatlinton, 1977). Il montrerait peu de motivation intégrative à vouloir apprendre la langue du groupe majoritaire. Clément (1980) a trouvé que la peur d'assimilation était négativement reliée à la motivation intégrative. Dans le contexte décrit, le bilinguisme peut être qualifié de "soustractif" à cause de la croyance de l'individu qui apprend la langue seconde d'avoir perdu son identité (Lambert, 1974).

Par contre, un individu membre d'un groupe jouissant d'une forte vitalité ethnolinguistique (groupe majoritaire), et ayant par conséquent une grande sécurité culturelle et linguistique, sera plus ouvert à l'apprentissage d'une.

deuxième langue. Il manifesterait de la convergence dans ses interactions avec les membres de l'autre culture en voulant atténuer sa différence linguistique et culturelle.

L'attitude socio-cognitive pour d'assimilation n'opérant pas, il démontrerait une motivation intégrative plus élevée. Son bilinguisme serait qualifié d'"additif" à cause de sa perception du bilinguisme comme étant un facteur de développement personnel lui donnant accès à une nouvelle culture (Lambert, 1974).

Jusqu'à présent, les recherches dans l'apprentissage d'une langue seconde à l'intérieur d'un cadre théorique psychosocial se sont concentrées à identifier les variables qui peuvent en prédire le succès et la compétence linguistiques. L'aspect informel, que revêt entre autres la communication non-verbale, a été négligé. Gardner (1978) y fait allusion lorsqu'il mentionne les résultats non-linguistiques dans son modèle théorique. De plus, il est implicite dans la définition de la motivation intégrative sur laquelle repose la persistance à vouloir apprendre une langue seconde. Gardner et Smythe (1974), dans leur formulation de la motivation intégrative, réfèrent constamment au désir de l'individu de vouloir communiquer avec les membres du groupe socio-culturel dont il apprend la langue. Dans le contexte de visites échanges interculturelles, Clément, Gardner et Smythe

(1977a) ont su démontrer que le simple fait de côtoyer les membres d'une autre culture sans cependant faire l'effort de les rencontrer et de communiquer avec eux ne produit que des effets minimes quant aux attitudes envers le groupe culturel et leur langue. C'étaient précisément ceux qui possédaient déjà au préalable des attitudes favorables envers les membres de la culture en question qui ont cherché activement et fréquemment à établir des contacts pour communiquer avec les gens.

En somme, la motivation intégrative faciliterait les échanges interculturels puisqu'elle implique une série d'attitudes qui reflète le désir de l'individu de vouloir communiquer avec et s'identifier aux membres du groupe socio-culturel dont il apprend la langue en acquérant des comportements caractéristiques (verbaux ou autres) qui leur sont propres.) C'est un processus de convergence qui s'effectue (Giles et al., 1977). Il ne s'agit pas seulement d'apprendre des mots nouveaux ni des phrases nouvelles, mais bien et bel d'embrasser et d'incorporer une nouvelle culture (Gardner & Smythe, 1974a).

Les composantes non-verbales de la communication

Les recherches qui décrivent la nature et les composantes de la communication révèlent que, dans le processus de communication humaine, deux composantes s'avèrent en interaction continuelle: soit la composante verbale, qui est le langage, et la composante non-verbale, qui est exprimée par les aspects paralinguistiques du langage et/ou par des comportements corporels tels que l'expression du visage, gestes, postures, apparences, distance interpersonnelle, etc. (Lyons, 1972; Argyle, 1975). Toute séparation du verbal du non-verbal est artificielle car les deux font partie du système global de communication (Knapp, Wiemann & Daly, 1978; Ritchie-Key, 1977; Wylie & Strafford, 1977).

Les théoriciens de la communication, notamment Watzlawick, Beavin et Jackson (1967), soutiennent que tout comportement est communicatif, que toute communication comporte un aspect "contenu" (le quoi) et un aspect de "relation" (le comment), et que c'est l'aspect relation qui clarifie le contenu. Le contenu d'un message verbal n'est donc qu'un aspect du message, car le message verbal peut être appuyé ou modifié par le message transmis par la voie non-verbale. Les recherches en psychologie clinique portant sur l'interaction client-thérapeute suggèrent que le

comportement non-verbal exprime l'affect et les attitudes d'une façon plus authentique que la concomitante verbale. Si une différence se manifeste entre les deux voies d'expression, l'expression non-verbale aura prépondérance (Ekman & Friesen, 1968, 1969; Kiesler, 1973).

D'après Lyons (1972), la communication non-verbale est sous le contexte de l'intelligence sensori-motrice. Elle possède sa propre structure et syntaxe et exprime des émotions, attitudes, sentiments universels et extrêmes, tels que l'amour/la haine, la vie/la mort, etc. (Leach, 1972). Par contre, les variations dans l'expression de ces derniers sont culturellement déterminées (Leach, 1972). Ainsi, les comportements non-verbaux servant de contexte et d'appui, et révélant l'identité, les attitudes et les émotions, sont appris dans le milieu socio-culturel où vit l'individu (Argyle, 1975; Ritchie-Key, 1977). Hall (1964, 1974) ajoute, qu'une fois qu'ils sont appris, ils se manifestent à un niveau au-delà de la conscience. Chaque groupe ethnique a donc son langage non-verbal propre qui accompagne le langage verbal formel. Hall (1963, 1973) va jusqu'à dire que la culture est communication. Elle "fait le lien entre les hommes et leurs moyens d'interaction" (Hall, 1973, p. 201).

Ritchie-Key (1977) a publié une bibliographie annotée des recherches faites dans le domaine de l'aspect non-verbal de la communication, y compris celles révélant des manifestations culturelles différentes. Argyle, dans son livre Bodily Communication (1975), consacre un chapitre à la discussion des ressemblances et différences culturelles dans la communication corporelle.

Dans le contexte canadien, en employant le ton de la voix comme mesure paralinguistique, Albas, McCluskey et Albas (1976) ont trouvé des différences dans la perception des expressions affectives lorsqu'un groupe de blancs manitobains devaient identifier ces expressions chez un groupe manitobain indigène, et vice-versa. D'après les auteurs, les résultats suggèrent que pour pouvoir établir une communication vraie et efficace avec les membres d'un autre groupe culturel, il faut savoir adopter, ou tout au moins comprendre, leur disposition émotionnelle.

Employant des sujets canadiens bilingues et en faisant évaluer l'effet de leurs gestes, Lacroix et Rioux (1978) ont obtenu des différences substantielles entre des comportements non-verbaux manifestés par les sujets de langue maternelle française et ceux de langue maternelle anglaise.

Von Raffler-Engel (1975, 1978) a observé l'interaction d'enfants canadiens bilingues d'origine anglophone et francophone. Elle a noté que les enfants francophones manifestent leur disposition à écouter en se penchant en avant vers l'autre personne; tandis que l'enfant anglophone va communiquer la même disposition en s'appuyant au dossier de la chaise tout en allongant ses pieds d'une façon détendue. Elle a aussi noté que lorsque les enfants francophones parlent le français, ces derniers accompagnent les mots, en particulier les adjectifs et adverbess, de gestes qui les soulignent. Par contre, les enfants anglophones lorsqu'ils parlent vont accompagner de gestes la description d'une situation ou d'un thème.

L'interprétation du langage non-verbal (paralinguistique compris) revêt une importance particulière dans le processus de la communication, puisque le langage non-verbal peut altérer le contenu d'un message lorsqu'il révèle un affect qui n'est pas conforme au message verbal (Ekman & Friesén, 1968; Waltzlawick, Beavin & Jackson, 1967). De plus, dues aux variations culturelles dans l'expression non-verbale des émotions et de l'affect (Argyle, 1975; LaFrance & Mayo, 1978), la communication entre individus de culture différente peut se désintégrer, puisque les comportements non-verbaux seront interprétés conformément à la culture propre de chaque

individu et un malaise non-identifié s'établira et transcendera la communication (Hall, 1964; Watson, 1970, 1972).

L'influence des comportements non-verbaux dans une situation d'acquisition d'une langue seconde doit en principe opérer. Si la disposition émotive ou affective, manifestée par le comportement non-verbal de l'individu membre du groupe culturel parlant la langue qui est apprise par l'étudiant, est interprétée d'après la perception culturellement déterminée par ce dernier, le désir de vouloir apprendre la langue de l'autre peut être diminué. Par exemple, si un francophone, lors d'une rencontre, tend la main à un anglophone et que ce dernier n'en fait pas autant, le comportement de ce dernier peut être interprété comme un rejet par le francophone. Par contre, si les comportements non-verbaux des membres de l'autre culture sont identifiés, expliqués et amenés à un niveau conscient, un des obstacles à la communication efficace interculturelle serait enlevé et l'apprentissage de la langue seconde serait facilité. Pour poursuivre le même exemple, si le francophone savait que les anglophones ne serrent pas habituellement la main lors d'une rencontre, il est probable que le sentiment de rejet ne se développerait pas à partir de l'absence de ce comportement. La prise de conscience des différences culturelles dans les comportements non-verbaux et de leurs

interprétations respectives s'avère donc critique dans le processus de communication. Ceci serait d'autant plus important, puisque la recherche de Lacroix et Rioux (1978) semblerait démontrer que,

...malgré la présence de différences considérables entre les comportements non-verbaux associés avec les cultures francophone et anglophone, les bilingues s'expriment dans leur langue maternelle au niveau non-verbal, quelle que soit la langue verbale qu'ils utilisent (p. 138).

Il faut toutefois souligner que dans la recherche mentionnée les individus n'étaient pas en interaction et que la vitalité ethnolinguistique de la langue du milieu d'où ils parvenaient n'était pas prise en considération.

Dans une situation d'interaction et dans un milieu bilingue canadien, von Raffler-Engel (1972, 1978) a noté un certain degré d'accommodation gestuelle chez des enfants bilingues âgés de sept ans lorsque ces derniers racontaient une histoire à des enfants d'origine ethnique différente. L'enfant francophone en s'adressant en français ou en anglais à un anglophone semblerait diminuer ses gestes paralinguistiques propres, tandis que l'enfant anglophone lorsqu'il parle le français à un francophone adapterait au hasard mais toujours de façon exagérée certains des gestes paralinguistiques propres aux francophones. Cette

accomodation de la part des anglophones semblerait absent chez les adultes. Le même auteur attribuerait le phénomène à une attitude sociale plutôt qu'à un écart d'âge, puisqu'il découle des observations antérieures (von Raffler-Engel, 1972) que les membres du groupe majoritaire accomodent moins leur style de langage au groupe minoritaire que l'inverse, c'est-à-dire, les membres du groupe minoritaire, au groupe majoritaire.

Il est cependant concevable, en se basant sur le modèle psychosocial du processus de l'apprentissage d'une langue seconde tel que formulé par Gardner (1978), qu'un individu possédant un niveau de motivation intégrative élevé incorporerait, d'après l'accès aux occasions, certains des comportements non-verbaux caractéristiques des membres de la culture en question. Par un effort d'accommodation de convergence, cet individu tentera d'atténuer progressivement non seulement les différences verbales mais aussi les différences non-verbales en devenant de plus en plus semblable aux membres du groupe culturel qu'il tient en haute estime.

L'étude systématique de la composante non-verbale dans la communication interculturelle dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde a été jusqu'à maintenant

négligée. La présente recherche en est une première tentative.

Le problème spécifique à l'étude

L'accent spatial, qui est un aspect de la communication non-verbale, revêt un intérêt particulier à la présente recherche. Puisqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue en vue de pouvoir communiquer d'une façon efficace avec des personnes de langue et de culture différentes, l'accent spatial respecté lors des rencontres interculturelles devient une variable pertinente. "Maîtriser un accent spatial est aussi important, et parfois plus important, qu'éliminer un accent vocal" (Hall, 1973, p. 180).

L'étude de la perception et de l'utilisation de l'espace par les humains comme un moyen de communication non-verbale est l'objet de la 'proxémique' telle qu'avancée par Hall (1963, 1964, 1968, 1974). Il soutient que chaque individu a une sphère protectrice, ou une aire propre, qu'il maintient d'une façon active et dynamique et dans laquelle toute intrusion éveille un malaise (Hall, 1966). Le tout se passerait à un niveau au-delà de la conscience (Hall, 1964, 1968, 1973). De plus, l'accent spatial, composé de schèmes de comportements proxémiques, serait culturellement

déterminé, et il existerait des cultures contacts et non-contacts selon que la distanciation proxémique permettrait ou ne permettrait pas de lire les différents indices sensoriels provenant du toucher, du regard, de l'audition, de l'odorat et de la thermicité (Hall, 1963). Hall (1963) a aussi établi quatre zones de distance interpersonnelle qui détermineraient le genre d'interaction qui a lieu et les comportements proxémiques respectifs qu'elles engendrent. Chez les gens de culture occidentale, les zones sont définies comme étant intime (6 po. - 18 po.), personnelle (1,5 pi. - 4 pi.), sociale (4 pi. - 12 pi.) et publique (12 pi. - 25 pi.)¹ (Hall, 1963, 1968).

Les propositions de Hall ont été mises à l'épreuve par Watson et Graves (1966) et Watson (1970). Les résultats les confirmèrent. Parmi les groupes culturels étudiés par Watson (1970), il y avait des anglophones (groupe culturel non-contact) et des francophones (groupe culturel contact) qui ont montré une différence significative dans leurs accents

¹Les mesures de distance sont données en pouces et en pieds, plutôt qu'en leurs conversions métriques, afin de maintenir une conformité avec celles employées par Hall (1963, 1968, 1974) et par la plupart des auteurs subséquents. L'uniformité dans la présentation des mesures est maintenue à travers la recherche.

spatiaux respectifs lorsqu'ils communiquaient avec les gens de leur propre culture. Les résultats des recherches subséquentes comparant la distance interpersonnelle de gens de cultures et de groupes ethniques différents (voir Altman & Vinsel, 1976; Baldassare & Feller, 1975; Hayduk, 1978, pour des revues critiques des recherches) ne sont pas aussi convaincants que ceux de Watson (1970), mais ils supportent, en principe et en général, la théorie avancée par Hall (1963). Le faible recouplement des résultats peut être expliqué par la réduction de la proxémique à la variable distance interpersonnelle, qui n'est qu'une des facettes de la proxémique, par le manque d'uniformité dans la méthodologie et dans les mesures employées et par une lacune dans le contrôle des variables.

Une analyse des recherches étudiant l'influence des facteurs individuels et sociaux sur la distance interpersonnelle (Altman & Vinsel, 1976; Hayduk, 1978) et les mises en garde de Hall (1974) révèlent que les facteurs suivants doivent être contrôlés:

âge - le comportement de la distance interpersonnelle s'établit assez tôt et est déjà stable à 12 ans (Aiello & Aiello, 1974; Baxter, 1970; Meisels & Guardo, 1969);

sexe - des variations sexuelles existent. Contrairement aux hommes, les femmes ont tendance à s'approcher davantage l'une de l'autre. Jusqu'à l'âge de 10 ans, il existe très peu de différences entre les garçons et les filles dans leurs comportements de distance interpersonnelle, mais les garçons manifestent une distanciation progressivement plus grande que les filles et ce changement a lieu surtout entre 10 et 12 ans (Aiello & Aiello, 1974; Baxter, 1970; Tennis & Dabbs, 1975);

race, culture, et ethnité (Hall, 1963, 1968, 1973, 1974);

niveau socioéconomique - les gens de niveau socioéconomique bas ont tendance à se rapprocher davantage lors des interactions que ceux de niveau socioéconomique moyen;

relation - la distance interpersonnelle varie selon le statut, le degré d'intimité ou de connaissance entre les gens dans la dyade interactionnelle;

contexte - la distance interpersonnelle peut varier d'après le milieu, le décor et la situation.

La présente recherche se propose donc de vérifier, à l'intérieur du cadre psychosocial du processus de l'apprentissage d'une langue seconde tel que proposé par Gardner (1978), une des conséquences non-verbales possibles de la motivation intégrative, notamment celle de

l'incorporation par l'étudiant des schèmes de comportements proxémiques caractéristiques des membres du groupe culturel dont il apprend la langue.

La motivation intégrative dans le processus de l'apprentissage d'une langue seconde jouerait un rôle parallèle au mécanisme de l'identification dans le processus de l'apprentissage d'une langue première (Gardner & Smythe, 1972). Basée sur des attitudes favorables envers les membres de la culture d'intérêt, la motivation intégrative reflète le désir et le vouloir sincères de la part de l'étudiant d'apprendre à communiquer d'une façon efficace avec les membres de la culture en question, d'incorporer non seulement la langue comme telle, mais aussi d'autres comportements caractéristiques et de devenir membre de cette culture (Gardner, 1978; Gardner & Lambert, 1972; Gardner & Smythe, 1974a). Bref, il se produit un effort d'identification globale qui inclurait entre autres des comportements non-verbaux. D'autant plus que dans un contexte de communication, toute séparation du verbal du non-verbal n'est que produit d'artifice (Knapp, Wiemann & Daly, 1978; Ritchie-Key, 1977; Wylie & Stafford, 1977).

Le choix des schèmes de comportements proxémiques comme comportement non-verbal et servant de variables dépendantes

peut se justifier par les raisons suivantes. En premier lieu, il faut considérer le fait que pour établir un rapport avec une personne pour fin de communication interpersonnelle, il faut tout d'abord s'approcher de la personne.

En deuxième lieu, tout comme le langage verbal, les schèmes de comportements proxémiques, qui ont pouvoir de communication, sont appris dans le milieu socio-culturel où vit l'individu et ils sont culturellement déterminés (Hall, 1963, 1974). Des incompréhensions ou des mésententes peuvent se produire lors des interactions entre des individus de cultures différentes, et elles ne seraient pas nécessairement dues au langage verbal, mais possiblement aussi aux schèmes de comportements proxémiques opérant à un niveau au-delà de la conscience (Hall, 1963, 1964, 1968, 1973).

En troisième lieu, des différences culturelles statistiquement significatives ont été décelées entre des schèmes de comportements proxémiques francophones et ceux des anglophones (Watson, 1970). Les francophones seraient de groupe culturel contact, et les anglophones, non-contact (Watson, 1970).

En quatrième lieu, malgré la difficulté à changer les schèmes de comportements proxémiques une fois qu'ils sont appris (Hall, 1963), il demeure néanmoins qu'ils peuvent

être altérés (Baldassare & Feller, 1975). Par un processus de modelling, Bailey Hartnett et Grover (1973) ont fait changer la distance interpersonnelle initiale moniteur-enfant chez des jeunes d'âge préscolaire. Collett (1971) a entraîné des Britanniques à employer des comportements proxémiques caractéristiques des Arabes lors de leurs interactions avec les derniers. Cet effort a eu comme résultat de faciliter le rapport entre les membres des deux cultures. Suite à un entraînement des policiers à manifester des comportements non-verbaux noirs, Garratt, Baxter et Rozelle (1981) ont trouvé que des étudiants noirs avaient jugé les policiers de comportements non-verbaux noirs comme étant de meilleurs policiers que ceux de comportements non-verbaux blancs.

Ceci ayant été dit, et tenant compte d'une part de la nature et du rôle de la motivation intégrative dans le processus de l'apprentissage d'une langue seconde (Gardner, 1978), et d'autre part, des schèmes de comportements proxémiques propres à chaque culture (Hall, 1963, 1974), la question suivante peut être posée: Dans le contexte de l'apprentissage du français, les schèmes de comportements proxémiques des étudiants canadiens anglais deviennent-ils semblables à ceux des Canadiens français lors de leurs interactions avec ces derniers?

Les hypothèses

De par la définition de la motivation intégrative expliquant le vouloir de l'étudiant d'incorporer les comportements des membres de la culture dont il apprend la langue (Gardner, 1978), et de par le rôle de médiation que joue cette motivation dans les efforts déployés par l'étudiant anglophone afin d'entrer en relation avec les francophones (Clément et al., 1977a), l'hypothèse suivante peut être émise:

H₁: Il y aura une différence significative entre les schèmes de comportements proxémiques manifestés par les étudiants anglophones inscrits au programme d'immersion totale et possédant un niveau de motivation intégrative élevé, lors de leurs interactions avec un francophone et ceux des étudiants anglophones inscrits à un programme semblable et soumis à la même situation mais possédant un niveau de motivation intégrative bas.

Les schèmes de comportements proxémiques des étudiants possédant un niveau de motivation intégrative élevé seront similaires à ceux des étudiants francophones vivant dans un milieu francophone, lors de leurs interactions avec un francophone.

En prenant en considération que les occasions offertes pour établir des relations avec les membres de l'autre culture dépendent largement du milieu culturel où vit l'individu, l'hypothèse suivante peut être formulée:

H₂: Il y aura une différence significative entre les schèmes de comportements proxémiques manifestés par les étudiants anglophones inscrits au programme d'immersion totale et vivant dans un milieu culturel bilingue, lors de leurs interactions avec un francophone, et ceux des étudiants anglophones inscrits à un programme semblable et soumis à la même situation, mais vivant dans un milieu culturel unilingue anglais.

Les schèmes de comportements proxémiques des étudiants vivant dans un milieu bilingue seront similaires à ceux des étudiants francophones vivant dans un milieu francophone, lors de leurs interactions avec un francophone.

Puisque les occasions offertes pour entrer en rapport avec les membres de la culture canadienne française dépendent du milieu où vit l'étudiant, et puisque la recherche à vouloir profiter des occasions permettant la rencontre avec les membres dépend du niveau de motivation Intégrative de l'étudiant (Clément et al., 1977a), une interaction statistique entre le niveau de motivation intégrative manifesté par l'étudiant anglophone et le milieu culturel où vit l'étudiant peut être énoncée:

H₃: Les étudiants anglophones ayant un niveau de motivation intégrative élevé et vivant dans un milieu bilingue manifesteront des schèmes de comportements proxémiques plus similaires à ceux des francophones que les étudiants vivant dans un milieu unilingue. Il n'y aura cependant aucune différence due au milieu chez les étudiants ayant un niveau de motivation intégrative moindre.

La méthodologie employée pour fins de vérification de ces hypothèses est décrite au chapitre suivant.

CHAPITRE II

METHODOLOGIE EXPERIMENTALE

Ce chapitre décrit la méthode selon laquelle la recherche proposée, soit les effets de la motivation intégrative sur les schèmes de comportements proxémiques dans le contexte de l'apprentissage du français comme langue seconde, a été réalisée. Telle que conçue, la recherche nécessitait deux étapes distinctes. La première est considérée préliminaire en ce qu'elle a servi à la création des groupes, et la deuxième consistait dans le déroulement d'entrevues filmées qui ont permis de faire les observations et analyses des schèmes de comportements proxémiques.

Définition des termes

Le terme étudiants anglophones fait référence à des garçons de 6ième année académique inscrits dans un programme d'immersion totale. Ces étudiants appartiennent à la communauté de langue et de culture canadienne anglaise, et vivent dans un milieu anglophone ou bilingue de la province du Nouveau-Brunswick. La langue maternelle de ces étudiants est l'anglais.

Le terme étudiants francophones fait référence à des garçons de 6ième année académique inscrits dans un programme régulier. Ces étudiants appartiennent à la communauté de langue et de culture canadienne française, et vivent dans un milieu francophone de la province du Nouveau-Brunswick. La langue maternelle de ces étudiants est le français.

Le terme milieu anglophone fait référence à des régions du Nouveau-Brunswick, Canada (Fredericton, Salisbury, Sackville et Saint John) où la grande majorité des habitants sont de langue et de culture canadienne anglaise. Dans ce milieu, la langue anglaise, contrairement à la langue française, jouirait d'une haute vitalité ethnolinguistique objective.

Le terme milieu francophone fait référence à des régions du Nouveau-Brunswick; Canada (Tracadie, Shippagan, Caraquet, Lamèque, St-Quentin, Edmundston) où plus de 90% des habitants sont de langue et de culture canadienne française, et où la langue française jouirait d'une haute vitalité ethnolinguistique objective.

Le terme milieu bilingue fait référence à des régions du Nouveau-Brunswick, Canada (Moncton, Campbellton) où au moins 30% des habitants sont de langue et de culture canadienne française, et où les langues française et anglaise devraient

en principe jouir d'une vitalité ethnolinguistique objective proportionnelle à la distribution démographique respective.

Le terme programme d'immersion totale fait référence au programme scolaire offert aux enfants anglophones où l'enseignement se fait totalement en français pour les trois premières années académiques, avec une baisse graduelle de l'enseignement en français pour les années subséquentes; la baisse n'est pas plus de 50%.

Le terme programme régulier fait référence au programme scolaire régulier offert aux enfants francophones où l'enseignement se fait totalement en français sauf pour l'introduction de la langue anglaise (1/2 heure par jour) à partir de la 4^{ième} année académique.

Le terme langue maternelle fait référence non seulement à la langue première de l'étudiant et à la langue la plus communément parlée à la maison, mais il incorpore aussi la langue maternelle du père et de la mère. Dans le cas de ces derniers, la définition acceptée de la langue maternelle est celle donnée par Statistique Canada (1978), soit la première langue apprise et encore comprise.

Le terme vitalité ethnolinguistique objective d'une langue fait référence à une description de la vitalité d'une langue basée sur le statut social de la langue, sa

distribution démographique et le support institutionnel qui lui est accordé (Giles, Bourhis et Taylor, 1977).

Le terme vitalité ethnolinguistique subjective réfère à la perception de l'étudiant de la puissance d'une langue dans un milieu donné. La vitalité ethnolinguistique sera mesurée par une échelle de type différenciateur sémantique construite par Clément (1981) et sera exprimée par un quotient de vitalité ethnolinguistique.

Le terme motivation intégrative réfère à un ensemble d'attitudes, d'orientations et de motivations qui traduit une disposition ou des sentiments favorables envers la collectivité s'exprimant en français. La motivation intégrative se mesure par un questionnaire composé d'échelles variées formulées par Gardner et Smythe (1975b). La technique de la bipartition médiane servira à subdiviser les groupes en niveaux de motivation intégrative élevé et bas.

Le terme schèmes de comportements proxémiques réfère aux scores objectifs obtenus suivant le système de notation élaboré par Hall (1974) sur les indices de proximité, tels que la distance entre les corps, l'orientation des corps, le changement de distance entre les corps, les gestes, le contact visuel et la nature de l'affect. Ils servent de variables dépendantes.

Le milieu choisi

La province du Nouveau-Brunswick a été choisie comme le milieu opportun pour mener la recherche à bon escient et ceci pour plus d'une raison. Le Nouveau-Brunswick est la seule province officiellement bilingue au Canada, donnant donc à la langue française (comme à la langue anglaise) non seulement une simple reconnaissance, mais aussi un statut égalitaire. Même si au sein du Nouveau-Brunswick il existe des milieux anglophones, francophones et bilingues bien distincts, il demeure néanmoins que de par la distribution démographique, les francophones forment un groupe minoritaire ne composant que 33% de la population totale (Statistique Canada: Recensement du Canada de 1976). Toutefois, la langue française jouit d'une certaine vitalité ethnolinguistique objective due aussi à un support manifeste institutionnel formel (média de communication, éducation primaire, secondaire et universitaire, services gouvernementaux) et informel (activités culturelles et religion).

De plus, au-delà du français comme cours obligatoire au programme scolaire régulier, le programme d'immersion totale pour les enfants de langue anglaise désireux d'apprendre la langue française est en vigueur depuis 1970. Le programme posséderait une popularité et un succès certain puisque les

inscriptions s'accroissent d'année en année² et les résultats des évaluations s'avèrent favorables (Gray, 1981; Grobe, 1977). Pour répondre aux exigences de cette recherche relatives à l'origine linguistique de l'étudiant, à son milieu culturel et au contexte de l'apprentissage du français comme langue seconde, il était donc possible de trouver dans la province en question suffisamment d'étudiants anglophones inscrits au programme d'immersion dans des milieux anglophones et bilingues et des étudiants francophones inscrits au programme régulier dans des milieux francophones.

La description de la population visée

Tous les garçons anglophones de milieux anglophones et bilingues, âgés de 11 à 12 ans, inscrits en 6ième année en immersion totale, étaient des participants possibles à la recherche. La sélection des garçons francophones de milieu francophone, semblables quant à l'âge et au niveau académique mais inscrits dans un programme régulier, se fit à partir des écoles centrales regroupant le plus grand nombre de candidats possibles et, à l'intérieur de ces écoles, la

²Communication provenant du Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, mars, 1979.

classe qui groupait le plus grand nombre de garçons. La décision de procéder par classe chez les francophones était basée sur la procédure parallèle employée de nécessité chez les anglophones.

Puisqu'il existe des variations dues au sexe dans la manifestation des schèmes de comportements proxémiques (Aiello et al., 1974; Baxter, 1970; Tennis & Dabbs, 1975), il a été convenu de choisir que des garçons pour participer à la recherche.

Quant au programme d'immersion, en 6ième année 50% de l'enseignement se fait encore en français. Dans les années subséquentes, le nombre d'heures d'enseignement en français, quoique variant d'un district scolaire à l'autre, subit une baisse substantielle. La variabilité dans le nombre des heures d'enseignement en français est telle qu'une comparaison entre les étudiants de différents districts scolaires ne serait plus valable. De plus, d'importance à la recherche, les étudiants au niveau de la 6ième année en immersion possèdent suffisamment le français pour pouvoir entretenir, avec une certaine facilité, une conversation sur un sujet d'actualité.

L'âge des étudiants est aussi de conséquence. Au niveau de la 6ième année académique, les étudiants sont âgés de 11-12 ans et les manifestations de leurs schèmes de

comportements proxémiques sont déjà fixes (Aiello et al., 1974; Baxter, 1970; Meisels et al., 1969).

Ceci étant dit, la distribution par milieu des sujets composant la population visée était donc la suivante: dans les écoles de milieu anglophone, 107 garçons étaient inscrits en immersion totale en 6ième année; dans le milieu bilingue, il y en avait 100. Quant au milieu francophone, 131 garçons, inscrits dans un programme régulier, étaient des candidats possibles. En somme, 338 sujets étaient éligibles à participer à la recherche.

Les mesures premières

Une fois la population et les milieux trouvés, la conceptualisation de la recherche exigeait l'utilisation d'une série de mesures dont les résultats ont servi à la création des groupes et à l'analyse subséquente des variables revêtant un intérêt particulier. Les mesures se divisaient donc en deux catégories, soit celles relatives aux variables contrôlées et celles revêtant un certain intérêt.

Les mesures relatives aux variables contrôlées et à la création des groupes

Niveau d'intelligence: Afin de rendre les groupes le plus homogène possible sur la variable de niveau d'intelligence, l'Epreuve d'intelligence sans apport culturel, Echelle II, Variante A (Cattell, 1969; Cattell et Cattell, 1973), a été administrée à tous les enfants anglophones et francophones éligibles. Pour des raisons strictement pratiques, la forme abrégée (Variante A) a été choisie plutôt que la forme complète (Variantes A et B).

De par sa nature, l'épreuve mesure le potentiel intellectuel de l'individu. Elle a été conçue en vue de réduire le plus possible l'influence de la facilité verbale, du climat culturel et du niveau d'éducation de l'individu. Elle comprend quatre sous-tests chronométrés d'une durée totale de 12 1/2 minutes. De plus, les échelles se prêtent à une administration en groupe et les directives sont traduites de l'américain en plusieurs langues, y compris le français. La variante abrégée possède un coefficient de cohérence interne de 0,76 et un coefficient de fidélité test/re-test de 0,73. Le coefficient de validité conceptuelle est de 0,81 et le coefficient de corrélation est de 0,70 avec d'autres épreuves mesurant le niveau d'intelligence, notamment le Stanford-Binet et le WISC (Cattell et al., 1973).

Niveau socioéconomique: L'index de Blishen (1978) basé sur trois aspects de la profession de l'individu--le niveau d'éducation, le revenu et le prestige--et un aspect personnel--le sexe--a servi à établir le niveau socioéconomique de la famille de l'étudiant. A cette fin, il a été convenu de choisir l'index de la profession ou l'occupation la plus élevée des deux parents. Ce choix se base sur la présomption que c'est la profession ayant un indice plus élevé qui va influencer davantage le niveau socioéconomique de la famille. Plus l'indice est élevé, plus il témoigne d'un niveau socioéconomique élevé. L'information relative à l'index de Blishen a été obtenue au moyen d'un court questionnaire inclus dans la lettre de demande d'autorisation envoyée aux parents. Le contrôle de cette variable a été effectué par une analyse de la covariance.

Heures en immersion totale: Puisque le pourcentage d'enseignement en français au programme d'immersion^o varie d'un district scolaire à l'autre, le nombre d'heures d'enseignement reçues en français par chaque étudiant jusqu'au mois de mai 1981 a aussi été calculé. Les nombres d'heures accumulées par étudiant varient de 3 936 à 4 658 pendant les presque six années complètes en immersion totale. Le contrôle de cette variable a été effectué par une analyse de la covariance.

Niveau de motivation intégrative: La motivation intégrative, un des concepts clefs dans le modèle psychosocial de l'apprentissage d'une langue seconde (Gardner et Lambert, 1972; Gardner, 1978), reflète une disposition de la part de l'étudiant à vouloir apprendre une langue seconde dans le but de communiquer avec les gens et de participer à leur culture. L'élaboration du concept et des échelles correspondantes datent depuis déjà plusieurs années (voir Gardner et Lambert, 1972), mais Gardner et Smythe (1975b) ont publié une série d'échelles d'attitudes et de motivations permettant l'évaluation des fondements motivationnels de l'étudiant apprenant une langue seconde. Cette batterie d'échelles s'est montrée stable et fidèle (Gardner et Smythe, 1975b).

D'intérêt particulier à la présente recherche est le niveau de motivation intégrative considérée dans son ensemble à partir des échelles révélant l'indice de motivation à vouloir apprendre le français, et celles révélant l'attitude envers les français et l'orientation envers l'apprentissage de la langue française.

Les échelles choisies ont été employées telles qu'élaborées par Gardner et Smythe (1975b) sauf pour quelques adaptations circonstancielles (voir Appendice A). Aucune de

ces échelles n'a encore été validée pour une population de 6ième année académique; les coefficients de validité et de fidélité test/re-test qui suivent la description de chaque échelle ont été obtenus chez des étudiants de 7ième année (Gardner & Smythe, 1975b).

L'indice de motivation a été mesurée par deux échelles:

(1) Motivational Intensity: Cette échelle à 10 items à choix multiples décèle l'effort déployé par l'étudiant pour apprendre le français. Un score élevé (maximum = 30) indique un grand effort déployé pour apprendre le français. Les coefficients de validité et de fidélité sont respectivement de 0,86 et 0,88.

(2) Desire to Learn French: Cette échelle à 10 items à choix multiples permet d'évaluer l'importance accordée par l'étudiant au désir de vouloir apprendre le français. Un haut score (maximum = 30) indique un désir poussé de vouloir apprendre le français. Les coefficients de validité et de fidélité sont respectivement de 0,89 et 0,88.

Les échelles propres au concept de la motivation intégrative sont les trois suivantes:

(3) Attitudes Toward French Canadians Scale: Cette échelle de type Likert à 11 items permet d'évaluer les

attitudes de l'étudiant envers les membres de la culture dont il apprend la langue. Un score élevé sur l'échelle (maximum = 77) indique une attitude favorable envers les Canadiens français. Les coefficients de validité et de fidélité sont respectivement de 0,89 et 0,93.

(4) Attitudes Toward European French People Scale:

Cette échelle de type Likert à 10 items permet d'évaluer les attitudes de l'étudiant envers les francophones de l'Europe. Un score élevé (maximum = 70) en indique une attitude favorable. Les coefficients de validité et de fidélité sont respectivement de 0,73 et 0,67.

(5) Ratings of Integrative Orientation: Cette échelle de type Likert à 4 items sert à déceler chez l'étudiant une orientation intégrative envers l'apprentissage du français. Plus le score est élevé (maximum = 28) plus l'étudiant manifeste une orientation intégrative envers l'apprentissage de la langue française. Les coefficients de validité et de fidélité sont respectivement de 0,86 et 0,88.

Pour chaque étudiant anglophone de milieux anglophone et bilingue, un score composite a été compilé à partir des résultats obtenus sur les cinq échelles. Ce score indique le niveau de motivation intégrative du sujet. Le score composite servant à refléter le niveau de motivation du sujet

se justifie puisque les échelles d'attitudes et d'orientation sont en corrélation significative avec l'indice de motivation et que les attitudes, y compris l'orientation, sous-tendent la motivation (Gardner, 1978).

Le tableau 1 permet de comparer les scores moyens sur chacune des cinq échelles composantes de la motivation intégrative obtenus par les élèves anglophones de milieu anglophone et bilingue de la 6ième année en immersion, aux scores moyens normatifs nationaux et régionaux obtenus des étudiants de la 7ième année inscrits au cours régulier, tels que publiés par Gardner, Smythe et Smythe (1974). Il est à noter que les étudiants anglophones en immersion, qu'importe le milieu, ont obtenu des scores moyens plus élevés, et ceci d'une façon consistante, que les élèves de la 7ième année du cours régulier à travers le Canada ou dans la région de Moncton. Ceci peut être expliqué soit par la différence d'âge, ou soit par le genre de programme de français dans lequel les étudiants sont inscrits. La dernière interprétation serait plus plausible due à la nature même de la motivation intégrative.

Tableau 1

Comparaison des moyennes (M) et des variances (Var) des étudiants de la 6ième année sur les échelles de la motivation intégrative avec celles des normes nationales et régionales pour la 7ième année

Echelles	Grade 6				Grade 7a	
	Milieu		Normes		Nationales n=846	Moncton n=226
	Combiné n=129	Anglophone n=73	Bilingue n=56			
Desire to Learn French	M	23,33	23,52	23,07	21,13	21,61
	Var	14,88	13,73	16,45	24,41	22,88
Motivational Intensity	M	23,92	23,82	24,04	21,63	21,78
	Var	12,14	13,09	11,09	23,72	22,54
Attitudes towards French Canadian Scale	M	60,92	60,04	60,75	46,38	48,25
	Var	113,98	81,90	158,01	148,77	164,58
Attitudes towards European French People	M	46,36	47,21	45,30	43,18	43,65
	Var	78,07	66,58	92,43	114,91	113,17
Ratings of Integrative Orientation	M	24,89	24,95	24,82	20,89	21,61
	Var	11,97	8,36	16,91	34,48	37,72

^a Normes extraites de The Language Research Group Cross National Survey: Normative Data, 1973-1974, par R.C. Gardener, C.L. Smythe and P.C. Smythe, Research Bulletin No. 3. of the Language Research Group. London: University of Western Ontario, Department of Psychology, 1974, pp. 25-26.

Autres mesures d'intérêt

Au-delà des mesures premières mentionnées relatives à des variables spécifiques à la présente recherche, cinq autres mesures ont été ajoutées. Les variables auxquelles elles font référence ont été choisies à cause de leur lien à la motivation intégrative, aux conséquences linguistiques et/ou comportementales qui en découlent, et une variable, à cause de sa nature explorative. L'incorporation de ces variables à l'ensemble de la recherche se fera au moyen d'une analyse factorielle effectuée sur toutes les variables pertinentes.

Habitudes linguistiques: Afin d'obtenir des renseignements sur les habitudes linguistiques de l'étudiant et sur son intention de continuer en immersion totale, le General Information Sheet (Gardner & Smythe, 1975b, voir appendice A) a aussi fait partie des mesures. Etaient incluses sur la feuille d'information les deux échelles suivantes.

(1) Opportunity to Use French Outside the School:

Cette dernière échelle, différemment de sa version originale, a été présentée sous forme de question de style Likert. Un score élevé (maximum = 7) indiquait que l'étudiant a profité de nombreuses occasions, en dehors du contexte scolaire, d'entrer en communication avec les francophones. Cette

échelle revêt de l'importance puisque Clément et al. (1977b) ont trouvé que les étudiants qui avaient déjà, au préalable, des attitudes favorables envers les francophones étaient ceux qui faisaient l'effort d'entrer en communication avec ces derniers. De plus, un des facteurs importants de la présente recherche, soit le milieu bilingue, offre un plus grand nombre d'occasions aux étudiants d'entrer en communication avec les francophones.

(2) Behavioural Intention to Continue in French:

Quoique adaptée au contexte d'immersion, cette échelle est demeurée fidèle à la forme originale de choix multiples. Les sujets qui avaient l'intention de continuer en immersion totale en 7ième année recevaient le score de 1, ceux qui étaient indécis 2, et ceux qui n'avaient plus l'intention 3. La persistance à vouloir continuer à apprendre le français est aussi reliée à la motivation intégrative, comme en témoignent les recherches précédentes (Clément, 1978; Clément, Gardner & Smythe, 1977a; Clément, Smythe & Gardner, 1978; Gardner & Smythe, 1975; Gardner, Smythe, Clément et Glicksman, 1976).

Niveau d'anxiété: L'échelle French Use Anxiety de type Likert, une traduction de Anxiété d'emploi en situation réelle (Clément, Smythe & Gardner, 1976), est composée de huit affirmations dont quatre sont présentées dans une forme

positive et quatre dans une forme négative. Un score élevé (total = 56) indique un haut niveau d'anxiété de la part de l'étudiant anglophone lorsqu'il doit parler le français dans une situation réelle, comme par exemple au téléphone. En somme, cette échelle mesure en terme d'anxiété la confiance en soi. Cette dernière variable, identifiée par Clément et al. (1976), s'ajoute aux autres variables individuelles, soit l'intelligence, l'aptitude et la motivation, qui ont les meilleurs pouvoirs de prédiction dans l'acquisition d'une certaine compétence en une langue seconde. L'importance relative de la variable motivation à celle de la confiance en soi dépendrait des milieux unilingues ou bilingues où la langue seconde est apprise (Gardner, 1978). Il semblerait que, dans un milieu bilingue, la confiance en soi serait plus étroitement reliée à la compétence acquise en une langue seconde que la motivation. L'inverse se produirait dans un milieu unilingue. Même si la présente recherche n'a pas pour objet la mesure de la compétence en une langue seconde, elle ne saurait faire fi de la variable anxiété, d'autant plus que cette dernière serait négativement reliée aux occasions offertes d'entrer en relation avec les membres de la culture dont l'étudiant apprend la langue.

Compétence en français: Puisque la recherche se déroule dans un contexte d'apprentissage du français, une mesure de

compétence en français est de rigueur. Une épreuve suivant la procédure cloze, soit Le test de mots à trouver; niveau C (Ontario Institute for the Studies of Education (O.I.S.E.), 1978) a été employée pour évaluer la compétence globale en français des étudiants anglophones et francophones.

L'épreuve consiste dans la suppression de tous les septièmes mots à l'intérieur d'un texte continu d'une longueur permettant 47 suppressions. Outre la haute fidélité des tests de procédure cloze (Oller & Inal, 1971), l'épreuve a été choisie due à l'intérêt qu'elle suscite, à sa facilité d'administration, à sa courte durée et à l'existence des scores comparatifs avec des étudiants anglophones du même niveau académique inscrits en immersion et des étudiants francophones inscrits dans un programme régulier en Ontario. Quoique n'employant pas le même texte, et avec des sujets plus jeunes, Swain, Lapkin et Barik (1976), et Lapkin et Swain (1977) ont fait des études corrélatives avec les Test de rendement en français³ et Test de lecture.⁴ Les corrélations, toutes significatives à un niveau de probabilité de 0,001, varient entre 0,62 et 0,77.

³Ce test standardisé sur une population d'étudiants francophones de Montréal a été construit par la Commission des Ecoles catholiques de Montréal (voir Lapkin, 1977).

⁴Ce test a été construit par le Bilingual Education Project de l'O.I.S.E. (voir Lapkin, 1977).

A l'exception de toutes les autres mesures décrites dans la section des mesures premières, le Test de mots à trouver n'a été administré qu'à la fin de la deuxième partie de la recherche, c'est-à-dire après les entrevues filmées. Cette procédure était nécessaire afin de prévenir une durée trop prolongée de l'administration des épreuves des mesures premières.

Quotient de la vitalité ethnolinguistique: La vitalité ethnolinguistique objective d'une langue se mesurerait en fonction des trois variables structurales: le statut, la distribution démographique et le support institutionnel. Chacune de ces variables se subdivise et c'est la combinaison de celles-ci qui déterminerait la vitalité d'ensemble (Giles, Bourhis et Taylor, 1977). C'est ainsi que les groupes ethnolinguistiques peuvent être classifiés sur un continuum de vitalité allant d'une vitalité "très élevée" à une vitalité "très basse." Par exemple, d'après Giles et al. (1977), la vitalité ethnolinguistique du groupe canadien-français est de "moyennement élevée" pour la vitalité d'ensemble, "moyennement basse" quant au statut, élevée quant à la démographie et "moyenne" sur le support institutionnel. D'après le même schème de pensée, le groupe anglophone jouirait, dans l'ensemble, d'une haute vitalité ethnolinguistique à travers le pays. Sa vitalité ne saurait

être élevée puisqu'elle en perd au Québec et dans certaines autres régions bilingues.

Cependant, Giles n'a pas encore publié une méthode pouvant mesurer d'une façon certaine la vitalité ethno-linguistique dont jouit une langue dans une région spécifique.⁵ Dans la présente recherche, le choix des régions francophone, anglophone et bilingue a été basé sur les statistiques démographiques d'après la langue maternelle. Pour répondre au critère de milieu bilingue, au moins 30% de la population devait être de langue maternelle française. Trente et un pourcent des gens sont de langue maternelle française à Moncton, et 52% à Campbellton (Statistique Canada, 1978).

Il est toutefois possible de mesurer le degré de vitalité ethno-linguistique d'une langue en un milieu d'après la perception subjective qu'a l'individu de la puissance de cette langue dans le milieu donné. A cette fin, Clément (1981) a conçu une échelle d'évaluation de type différenciateur sémantique dont les items bipolaires reflètent une

⁵ Depuis le déroulement de la partie expérimentale de la présente recherche, Giles a construit une échelle mesurant la vitalité ethno-linguistique subjective. Pour les détails, voir Bourhis, R.Y., Giles, H.J. et Rosenthal, D. Notes on the construction of a subjective vitality questionnaire for ethno-linguistic group. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 1981, 2, 145-155.

connotation de puissance attribuée à la langue. Une version rallongée de celle de Clément (1981) a eu pour résultat la construction d'une échelle de 25 items. Tout en gardant les mêmes items, deux échelles séparées ont été construites pour chacune des langues en question: The English Language et The French Language. Ces deux échelles ont été originellement construites en anglais pour une population anglophone, mais ont aussi été traduites en français: La langue anglaise et La langue française (voir appendice A) pour une population francophone. Pour vérifier l'exactitude de la traduction, les échelles La langue anglaise et La langue française ont été retraduites en anglais.

Afin de valider les échelles, une analyse factorielle des 50 items basée sur le Test Scree (Cattell, 1966) avec rotation varimax a été effectuée. La matrice résultante a donné six facteurs, dont un avait des pondérations significatives sur les cinq items de puissance suivants: créatrice, dominante, efficace, énergétique et forte. Un quotient de vitalité ethnolinguistique pour chaque sujet a été calculé en additionnant, en un premier temps, les scores évaluateurs sur chacun des cinq items sur chacune des deux échelles, ce qui résultait en une moyenne par échelle par sujet; et en un deuxième temps, en divisant la moyenne de The English Language par la moyenne de The French Language chez

les anglophones, et celle de La langue anglaise par celle de La langue française chez les francophones, et enfin en multipliant ce rapport par 100. Le calcul du quotient de la vitalité ethnolinguistique a été conçu de sorte que plus le quotient est élevé chez un sujet, plus il considère la langue anglaise puissante dans le milieu où il vit.

La construction des échelles en vue d'obtenir la variable quotient de vitalité ethnolinguistique, et le rôle de cette dernière dans les différents milieux étudiés, n'est que strictement explorative.

La procédure de l'étape préliminaire

Cette section décrit la procédure suivie qui a servi à la création des groupes. Une fois les permissions nécessaires obtenues, l'expérimentation propre de la recherche débuta par l'administration des épreuves relatives aux variables étudiées. La combinaison des critères exigés par la recherche et des résultats obtenus sur certaines épreuves a par la suite permis de sélectionner les sujets qui ont éventuellement participé aux entrevues filmées. Un bref exposé des résultats des mesures premières conclut la section de l'étape préliminaire.

L'obtention des permissions requises

Après avoir eu recours à l'appui du Ministère de l'Education du Nouveau-Brunswick, l'autorisation des directeurs généraux des 11 districts scolaires en question a été obtenue pour effectuer la recherche dans les 29 écoles tombant sous leur juridiction respective. Un colis contenant un nombre d'enveloppes correspondant au nombre d'étudiants éligibles a été envoyé à chaque directeur d'école.

L'enseignant titulaire de la classe désignée était responsable de la distribution des enveloppes aux garçons qui, selon les directives, devaient les donner à leurs parents et les remettre le lendemain.

Chaque enveloppe contenait le matériel suivant: (a) une lettre aux parents expliquant les buts de la recherche et décrivant la procédure envisagée, tout en leur assurant la nature confidentielle des résultats; (b) un formulaire d'autorisation permettant la participation de leur fils à la recherche; (c) un court questionnaire sur les antécédents personnels de leur fils, les habitudes linguistiques de la famille, l'identification de la langue maternelle du père et de la mère, et de leur emploi, métier ou profession; et (d) une enveloppe adressée à l'auteur de la présente recherche que l'étudiant devait remettre à son instituteur qui à son tour la donnait au directeur d'école.

Seuls les enfants qui avaient reçu l'autorisation écrite des parents pouvaient participer à la recherche, la première partie de laquelle s'est déroulée entre les 30 janvier et 25 février 1981. Des 338 garçons éligibles, seulement 12 n'avaient pas remis leur enveloppe le jour de l'administration des épreuves.

L'administration des épreuves

Les épreuves ont été administrées par l'auteur de cette recherche en la langue maternelle des étudiants. Au début, dans une atmosphère plutôt informelle, l'administratrice s'est présentée comme étudiante de l'Université d'Ottawa menant une étude sur l'apprentissage d'une langue seconde. Elle leur a aussi expliqué le genre et la durée des différentes épreuves, leur a donné l'occasion de poser des questions avant de procéder à la partie plus formelle de l'administration des épreuves.

(a) Chez les étudiants anglophones:

Dix-neuf écoles anglophones ont été visitées. L'administration des épreuves s'est faite par groupe variant de 6 à 12 sujets. Advenant le cas où le nombre d'élèves participants d'une même classe était de plus de 12, une

deuxième session d'administration avait lieu. Le nombre de garçons par classe variait de 6 à 15 avec une moyenne de 10.

Les épreuves ont été administrées en anglais et dans l'ordre suivant: l'épreuve d'intelligence, le questionnaire relatif à la motivation intégrative et à l'anxiété, les échelles d'évaluation de la langue anglaise et française et les questions portant sur les habitudes linguistiques. Toutes les échelles du questionnaire ont été rassemblées d'après leur type, c'est-à-dire Likert, à choix multiples, et différenciateur sémantique et, à l'intérieur de chaque type, l'ordre des items a été choisi et présenté au hasard.

La durée de l'administration de l'épreuve d'intelligence n'a jamais dépassée 30 minutes. Quant au questionnaire, une fois les directives générales et celles propres aux questions de type Likert leur ont été lues par l'administratrice, les étudiants travaillaient à leur propre vitesse. Laissés à leurs dépens, les étudiants n'avaient aucune difficulté à comprendre les directives des échelles à choix multiples et à répondre aux questions relatives aux habitudes linguistiques. Ce ne fût pas le cas des échelles de type différenciateur sémantique, soit The English Language et The French Language. Une explication des directives s'imposait au groupe puisque seulement quelques étudiants ont pu les comprendre sans aide. De plus, il leur a fallu répéter les directives plus d'une

fois. Certains des vocables des items leur a paru difficiles quant à leur application au concept de la langue anglaise et française. La durée de l'administration du questionnaire fut de 45 à 60 minutes. Chaque élève pouvait retourner en classe, aussitôt les épreuves terminées.

(b) Chez les étudiants francophones:

En tenant compte de l'adaptation au groupe francophone, le déroulement de l'administration des épreuves était sensiblement le même que chez les anglophones. Les directives générales et spécifiques au questionnaire employé étaient une traduction de la version originale (Clément et al., 1976).

Dix écoles ont été visitées. L'administration des épreuves s'est aussi faite en groupe de 6 à 12 sujets. Le nombre de garçons par classe variait de 6 à 17 avec une moyenne de 12.

Les épreuves ont été administrées dans l'ordre suivant: l'épreuve d'intelligence et les deux échelles de type différenciateur sémantique, c'est-à-dire La langue française, et La langue anglaise. L'ordre de présentation des deux dernières épreuves est renversé lorsque comparé à celui des anglophones puisqu'il a été convenu que l'évaluation de la langue maternelle des sujets devait se faire dans le même

ordre chez les anglophones et les francophones. Tout comme chez les anglophones, les échelles La langue française et La langue anglaise ont présenté des difficultés au niveau de la compréhension des directives et de l'applicabilité des vocables des items aux concepts de langue. Les échelles relatives à la motivation intégrative, à l'anxiété et aux questions portant sur les habitudes linguistiques ne s'appliquant pas, elles ont été éliminées. Tout compris, l'administration des épreuves était d'une durée de 60 minutes en moyenne.

La création des groupes

D'après l'information obtenue sur les antécédents personnels des étudiants et les résultats des épreuves, la création des groupes répondant aux exigences de la recherche a été effectuée. Le tableau 2 donne un bref aperçu de la répartition par milieu de la population initiale et du nombre d'éliminations systématiques dues à certaines variables critiques.

Comme déjà mentionné, seuls les étudiants qui avaient reçu l'autorisation écrite des parents pouvaient participer à la recherche. De ce chef, 12 étudiants ont dû être éliminés au préalable. De plus, 23 étudiants ont subi le

Tableau 2

Répartition par milieu de la population initiale et l'élimination systématique des sujets

Raison d'élimination	Milieu			Total n=338
	Anglophone Ss anglophones n=107	Bilingue Ss anglophones n=100	Francophone Ss francophones n=131	
Permission non remise	4	5	3	12
Réfus des parents	0	3	0	3
Absence	10	3	10	23
Parents mixtes	17	31	8	56
Autres	9	5	36	50
Score médian	5	1	-	6
Nombre total de sujets éliminés	45	48	57	150
Nombre total de sujets éligibles	62	52	74	188

même sort pour avoir été absents le jour de l'administration des épreuves.

Afin de s'assurer que les schèmes de comportements, proxémiques manifestés par les étudiants sont ceux propres à leur culture, seuls les garçons anglophones dont les deux parents étaient de langue maternelle anglaise, comme seuls les garçons francophones dont les deux parents étaient de langue maternelle française, pouvaient participer à la recherche. Pour cette raison, 56 étudiants ont dû être éliminés.

Étaient éliminés aussi ceux qui ne répondaient pas aux autres exigences, tels que l'âge (nés entre le premier et 31 décembre 1969), l'absence de retard scolaire, un QI supérieur à 85 et un résultat valide des épreuves.

Et en un dernier temps, tous les étudiants anglophones ayant obtenu le score critique médian de 183 sur le score total de la motivation intégrative ont également été éliminés. Ainsi, somme faite, les sujets anglophones éligibles de milieu anglophone étaient réduits à 62, de milieu bilingue, à 52, et à 74 les francophones de milieu francophone.

La technique statistique de la bipartition à partir du score critique médian obtenu sur le score total de la

motivation intégrative (médiane = 183) a servi à la subdivision des sujets anglophones en niveau de motivation intégrative bas et élevé à l'intérieur des milieux anglophone et bilingue. Pour ce faire, le nombre de sujets anglophones de milieu bilingue (n = 52) a servi de guide: le nombre maximum de sujets possibles par groupe était de 26, puisqu'un nombre égal à l'intérieur de chaque groupe était préférable au calcul statistique envisagé.

Se basant sur la distribution des QI à l'intérieur des groupes bilingues, la réduction subséquente des sujets éligibles pour la deuxième partie de la recherche se fit par un pairage des QI, tout en assurant que, dans le groupe des francophones, les régions soient représentées par un nombre équitable de sujets.

Les sujets

Cent trente garçons âgés de 11 à 12 ans, inscrits en 6ième année, et n'ayant pas subi d'échec scolaire, ont été choisis dans six différentes régions au Nouveau-Brunswick, Canada; les milieux anglophone, francophone et bilingue ont été représentés par au moins deux régions chacun. La répartition à l'intérieur des groupes est la suivante:

Groupe 1: 26 étudiants de langue maternelle anglaise vivant dans un milieu anglophone, inscrits au programme d'immersion totale et ayant un niveau de motivation intégrative basse (Fredericton, Salisbury, Sackville, Saint John). Ce groupe est appelé groupe anglophone de motivation intégrative basse.

Groupe 2: 26 étudiants de langue maternelle anglaise, vivant dans un milieu anglophone; inscrits au programme d'immersion totale et ayant un niveau de motivation intégrative élevé (Fredericton, Salisbury, Sackville, Saint John). Ce groupe est appelé groupe anglophone de motivation intégrative élevée.

Groupe 3: 25⁶ étudiants de langue maternelle anglaise, vivant dans un milieu bilingue, inscrits au programme d'immersion totale et ayant un niveau de motivation intégrative bas (Moncton, Campbellton). Ce groupe est appelé groupe bilingue de motivation intégrative basse.

Groupe 4: 25⁷ étudiants de langue maternelle anglaise,

⁶Un sujet du groupe fut éliminé lors du scoring des comportements proxémiques parce que la pellicule de la vidéocassette était défectueuse.

⁷Ibid.

vivant dans un milieu bilingue, inscrits au programme d'immersion totale et ayant un niveau de motivation intégrative élevé (Moncton, Campbellton). Ce groupe est appelé groupe bilingue de motivation intégrative élevée.

Groupe 5: 26 étudiants de langue maternelle française, vivant dans un milieu francophone, inscrits au cours régulier (Tracadie, Shippagan, Lamèque, Caraquet, St-Quentin, Edmundston). Ce groupe est appelé groupe francophone.

Ce dernier groupe a servi de groupe de comparaison pour les schèmes de comportements proxémiques francophones.

Les résultats des mesures premières

La conceptualisation de la recherche exigeait que les cinq groupes comparés soient homogènes sur les variables âge et QI qui ont été contrôlées a priori et, préférablement, sur celle de niveau socioéconomique qui a dû être contrôlée a posteriori. La variable heures passées en immersion totale, n'affectant que les groupes d'étudiants anglophones, n'a aussi pu être contrôlée qu'a posteriori.

Au tableau 3 figure la répartition par groupe des moyennes et écarts-types de variables contrôlées. Une

Tableau 3

Répartition par groupe des moyennes (M) et écarts-types (SD) des variables contrôlées

Variable	Groupe					
	Anglophone		Bilingue		Franco- phone	
	Motivation		Motivation			
	Basse N=26	Elevée N=26	Basse N=25	Elevée N=25	N=26	
Age	M	142,2	141,3	142,1	141,1	142,4
	SD	3,1	2,8	2,5	3,6	3,5
QI	M	111,08	111,42	109,36	108,80	108,04
	SD	9,23	10,78	11,30	11,10	11,20
Niveau socio- économique	M	58,16	59,73	56,90	52,81	55,43
	SD	13,54	13,15	13,55	10,52	18,49
Heures en immersion	M	4 547,91	4 510,68	3 964,89	4 022,67	-
	SD	142,22	178,38	144,45	239,53	-

simple observation permet de conclure à une distribution semblable des âges, à l'intérieur de chaque groupe. Une analyse de la variance (ANOVA) à sens unique la confirme: $F(4, 123) = 0,65, p > 0,05$. Les moyennes d'âge varient entre 141,3 mois (11 ans, 9 mois) et 142,4 mois (11 ans, 10 mois).

La distribution des scores QI à l'intérieur des groupes est aussi semblable ($F(4, 123) = 0,48, p > 0,05$). Les moyennes varient de 108,04 chez le groupe francophone, à 111,42 chez le groupe anglophone de motivation intégrative élevée. Ces moyennes se rapprochent de celles de la population initiale éligible, c'est-à-dire 113,64 chez les anglophones de milieu anglophone, 109,04 chez les anglophones de milieu bilingue et 104,09 chez les francophones.

Quant aux variables niveau socioéconomique et heures en immersion totale, les moyennes varient respectivement de 52,81 à 59,73 et de 3 964,89 à 4 547,91. Le contrôle des deux variables a été effectué par une covariance incorporée dans la MANOVA, l'analyse principale de la présente recherche. Comme il sera mentionné plus tard, ces deux variables n'ont pas eu d'effets significatifs sur les résultats finaux.

Le tableau 4 permet de constater les résultats des scores obtenus sur les échelles relatives à la motivation intégrative suite à la répartition médiane du score total. Les moyennes obtenues sur la motivation intégrative totale par les sujets des groupes anglophone et bilingue de motivation basse sont respectivement de 161,54 et 158,84. Par contre, celles des groupes anglophone et bilingue de motivation élevée sont de 198,68 et 199,35.

Les résultats des variables groupés sous d'autres mesures d'intérêts figurent au tableau 5. Le fait de profiter des occasions de parler le français semblerait être déterminé par le niveau de motivation, indépendamment des milieux. Les moyennes des groupes de motivation basse sont de 2,96 et de 2,60, contrairement à celles des groupes de motivation élevée qui sont de 4,53 et de 4,72. Une analyse de la variance révèle une différence significative entre les groupes de motivation élevée et basse ($F(3, 98) = 14,75, p < 0,001$).

Quant à la variable vouloir continuer en immersion totale (persistance), les étudiants anglophones de milieu bilingue ont obtenu des moyennes légèrement plus élevées que les étudiants anglophones de milieu anglophone. Toutefois, il n'y a pas de différence significative entre les quatre groupes ($F(3, 98) = 1,32, p > 0,05$).

Tableau 4

Moyennes (M) et écarts-types (SD) obtenus par les quatre groupes sur les échelles relatives à la motivation intégrative et sur le score composite

Echelle		Groupe			
		Anglophone		Bilingue	
		Motivation		Motivation	
		Basse n=26	Elevée n=26	Basse n=25	Elevée n=25
Motivational Intensity	M	21,39	25,42	23,00	25,46
	SD	3,76	2,45	3,51	2,70
Desire to Learn French	M	20,92	25,54	20,69	25,92
	SD	3,44	2,80	3,73	2,54
Attitudes toward French Canadians Scale	M	53,54	67,62	52,15	70,12
	SD	7,94	5,15	11,10	3,93
Attitudes toward European French People	M	42,15	54,46	40,15	50,62
	SD	5,40	6,80	9,62	7,22
Ratings of Integrative Motivation	M	23,27	26,31	23,31	26,85
	SD	3,53	1,32	5,07	1,52
Score composite motivation intégrative	M	161,15	199,35	159,31	198,96
	SD	19,02	11,40	26,48	9,08

Tableau 5

Répartition par groupe des moyennes (M) et écarts-types (SD) des autres variables d'intérêt

Variable	Groupe					Franco- phone N=26
	Anglophone		Bilingue		-	
	Motivation		Motivation			
	Basse N=26	Elevée N=26	Basse N=25	Elevée N=25		
Occasions de parler français	M	2,96	4,53	2,60	4,72	-
	SD	1,22	1,58	1,32	1,51	-
Intention de continuer en immersion	M	1,27	1,19	1,52	1,40	-
	SD	0,60	0,40	0,77	0,71	-
Anxiété	M	30,47	26,27	32,40	24,12	-
	SD	9,23	10,43	10,20	9,19	-
Compétence en français	M	23,08	24,62	20,80	21,08	27,92
	SD	6,76	6,02	4,78	5,34	7,48
Quotient vitalité ethno-linguistique	M	116,82	102,52	137,32	95,95	93,20
	SD	44,61	29,41	122,80	16,30	35,59

La variable anxiété se subdivise aussi en terme de groupes de niveau de motivation, et les moyennes obtenues en fonction de cette subdivision sont respectivement de 30,47 et 32,40 chez les groupes anglophone et bilingue de motivation basse, et de 26,27 et 24,12 chez les groupes anglophone et bilingue de motivation élevée.

Les moyennes obtenues sur la mesure de la compétence en français (Test de mots à trouver, niveau C) varient de 21,08 à 27,02. Une ANOVA à sens unique a révélé un rapport F significatif ($F(4, 123) = 5,75, p < 0,001$). La procédure Student-Newman-Keuls a dévoilé deux combinaisons de groupes de distribution homogène: la combinaison des quatre groupes anglophones, et la combinaison du groupe francophone et du groupe anglophone de motivation élevée.

Il est à noter que les étudiants anglophones en immersion totale au niveau de la 6ième année au Nouveau-Brunswick se comparent favorablement à une population semblable en Ontario (Ottawa/Carleton et Toronto) sur les scores obtenus sur le Test de mots à trouver, niveau C. Les moyennes de la population ontarienne sont de 22,66 (SD = 6,72; n = 88) et de 23,21 (SD = 4,79; n = 24),⁸ tandis que celles du Nouveau-Brunswick sont de 20,80 à 24,62.

⁸Communication personnelle de S. Lapkin de O.I.S.E., Bilingual Education Project, mai 1981.

Toujours au tableau 5, et à prime abord, les moyennes de la variable explorative quotient de vitalité ethno-linguistique semblent différer entre les groupes. Une analyse de la variance à deux dimensions (2x2), à deux niveaux de motivation et à deux milieux, corrigée pour les variables niveau socioéconomique et heures en immersion totale, n'a révélé aucune différence entre les quatre groupes anglophones. Cependant, comme le dévoile la même analyse, le niveau de motivation a un effet significatif ($F(1, 96) = 4,08, p < 0,05$). Ceci dévoile une corrélation significative entre le quotient de vitalité ethnolinguistique et les niveaux de motivation. Plus le niveau de motivation est bas, plus la langue anglaise est perçue comme étant puissante; et inversement, plus le niveau de motivation est élevé, plus la langue française est considérée puissante. La corrélation a contrecarré le plan de vouloir substituer au facteur milieu deux niveaux de quotient de vitalité ethnolinguistique obtenus par une bipartition médiane. Les résultats dénotent que ce procédé n'aurait été justifié que conceptuellement de par les définitions des vitalités ethnolinguistiques objective et subjective.

Toujours au plan conceptuel, la moyenne du quotient de vitalité ethnolinguistique du groupe francophone ($M = 93,20$) devrait être la plus basse, indiquant une perception

subjective de la puissance de la langue française comme étant plus élevée que celle de la langue anglaise. Le tableau 5 expose la comparaison, mais il demeure néanmoins qu'il n'y a pas de différence significative entre les scores de quotient de vitalité ethnolinguistique obtenus par les cinq différents groupes, telle que l'a révélée une analyse de la variance à sens unique ($F(4, 123) = 2,13, p > 0,05$).

Les résultats des mesures premières relatives aux variables contrôlées et à la création des groupes ont su démontrer la légitimité des cinq groupes en répondant aux exigences de la présente recherche. Quant aux résultats des mesures des autres variables d'intérêt, quoiqu'ils ne sont que descriptifs, ils deviendront plus révélateurs lors de la discussion des résultats finaux.

La procédure relative à l'entrevue

Les 130 étudiants choisis ont participé à la deuxième partie de la présente recherche qui consistait dans le déroulement des entrevues filmées. La prochaine section en donne la description.

Les membres de l'équipe

Trois étudiants au niveau du B.A. en psychologie, faisant partie du groupe culturel canadien-français, n'ayant pas un accent régional trop prononcé et étant âgés de 21 à 26 ans, ont été choisis comme personnes préposées aux entrevues.

Ils ont été sélectionnés d'après leur capacité de mener une entrevue simple et non structurée, leur expérience et facilité avec les enfants et leur familiarité dans l'emploi des appareils vidéo. Les trois préposés ont alterné leur rôle respectif d'intervieweur, de cameraman et de technicien, évitant ainsi la possibilité que les comportements proxémiques soient provoqués par un même intervieweur. La présence constante des trois préposés pendant les entrevues servait aussi à rendre les conditions expérimentales les plus semblables possibles pour tous les sujets, surtout en ce qui a trait à l'influence mutuelle des schèmes de comportements proxémiques.

Afin de contrôler la variable sexe, les intervieweurs, tout comme les sujets, devaient être de sexe masculin. Toujours en consistance avec le modèle théorique de Hall (1974), l'insistance sur l'origine culturelle canadienne-

française des trois préposés fut nécessaire afin d'assurer l'authenticité culturelle de leurs schèmes de comportements proxémiques lors des interactions.

Outre les personnes préposées à l'entrevue, l'auteur de la recherche et un étudiant de 19 ans servant de factotum complétaient l'équipe.

A cause de circonstances imprévues affectant un des préposés, les entrevues ont dû se dérouler à l'aide de deux préposés seulement, et ceci pour dix sujets. La décision de continuer l'expérimentation en l'absence d'un des préposés était justifiable par le fait que, malgré que la présence des trois préposés était préférable, le studio était monté de sorte que l'un des préposés, le technicien, se cachait derrière l'écran après les présentations, et le cameraman, debout derrière la caméra, restait toujours immobile pendant l'entrevue, réduisant ainsi l'influence que leurs schèmes de comportements proxémiques pouvait avoir sur le sujet.

L'absence d'un des préposés a néanmoins affecté la distribution du nombre d'étudiants interviewés par chaque intervieweur dans chacun des cinq groupes. La distribution est relativement égale à travers les groupes de milieux anglophone, bilingue et francophone, mais elle est inégale à travers les groupes de niveau de motivation.

L'équipement

Afin de pourvoir à un entourage physique et une ambiance semblables lors des entrevues, l'ameublement complet d'un studio ambulant a été transporté aux 29 écoles participantes. Les pièces étaient composées d'un tapis beige/brun d'environ 9 x 12 pi.; trois écrans insonorisants, dont deux de couleur orange et un beige foncé, mesurant 6 x 6 pi.; un écran en styrospan 5 x 8 pi. servant à cacher les appareils vidéo; deux tabourets à roulettes; une table à café 1,3 x 5 pi. et l'équipement vidéo. Ce dernier se décrit comme suit: un ensemble Sony Port-O-Pak composé d'une caméra Sony AVC 3400 à objectif muni d'un zoom manuel; un magnétophone Sony AV 3400 à bobines d'un demi pouce; un adaptateur à courant alternatif modèle 3400 et un microphone sur pied.

Le diagramme 1 présente la disposition des composantes du studio ambulant. Ce dernier pouvait être monté en 20 minutes dans une pièce d'une mensuration minimale de 12 à 15 pieds. Tous les locaux mis à la disposition de l'équipe dépassaient ces dimensions. A l'une des extrémités plus étroites du tapis, et parallèle à celui-ci, était placé l'écran beige qui avait des lignes indicatrices verticales à tous les six pouces. Au-dessus de l'écran apparaissait le micro monté sur un pied. Devant l'écran figurait la table à

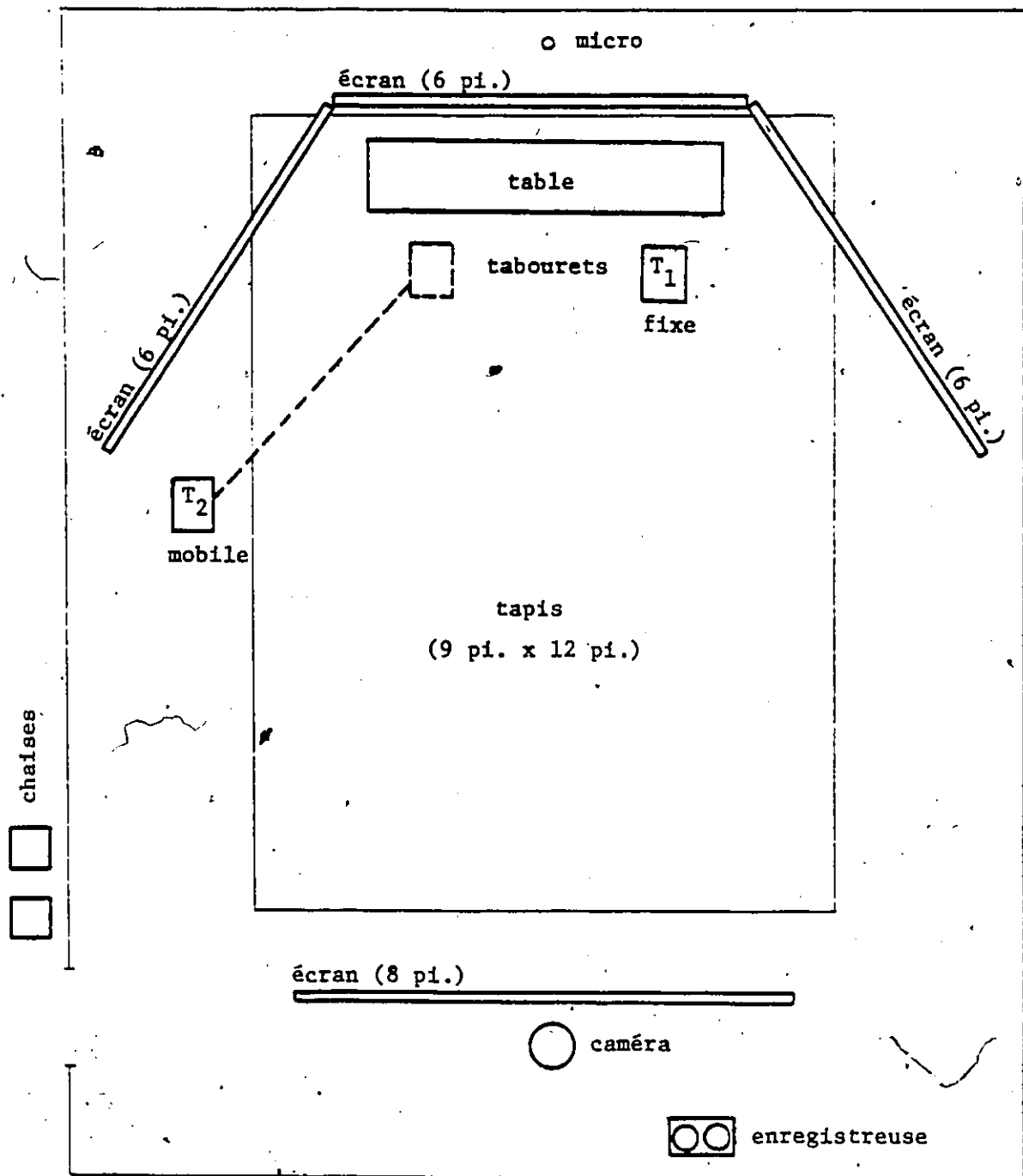


Diagramme 1: Le montage du studio

café qui avait des points indicateurs correspondants aux lignes indicatrices sur l'écran. Du côté droit, devant la table, était installé, dans une position fixe, le tabouret (T₁) de l'intervieweur. Les deux écrans oranges placés en biais à chaque extrémité de l'écran beige, encadraient la partie destinée aux entrevues. Au début de chaque entrevue, la position première du tabouret mobile (T₂) était toujours à l'extrémité de l'écran gauche.

A l'autre bout de la pièce, à trois pieds du tapis, se trouvait un écran en styrospan derrière lequel était installé la caméra et le reste de l'équipement vidéo. Finalement, tout juste à l'extérieur de la pièce, près de la porte, étaient placées deux chaises.

Le déroulement des entrevues filmées

Les entrevues se sont déroulées entre les 30 avril et 27 mai 1981. Des raisons pratiques imposaient l'ordre dans lequel les écoles ont été approchés. Dues aux distances à parcourir, l'équipe se rendait à toutes les écoles participantes d'une même région géographique avant de passer à une autre. A l'intérieur des régions, l'ordre des écoles était déterminé à la convenance de ces dernières. Dans chaque école, le studio était monté d'une façon standard

dans un local approprié (classe, bibliothèque, coin de gymnase, etc.) mis à la disposition de l'équipe.

A quelques exceptions près, les étudiants ne savaient pas à l'avance le jour où l'entrevue aurait lieu. La décision de ne pas les avertir avant l'heure même était à dessein afin d'éviter des réactions anxieuses trop prolongées et de contrôler l'influence, soit négative ou positive, qu'auraient pu avoir les parents et/ou les enseignants.

La liste des sujets participants avait été préalablement remise à l'enseignant qui devait informer la classe que les entrevues auraient lieu incessamment. L'ordre de présentation à l'entrevue était déterminé par l'ordre alphabétique du nom de famille de l'étudiant. Ceux qui étaient absents (n = 4; deux de chaque milieu anglophone et bilingue) ont passés à l'entrevue une journée subséquente dans une autre école.

Le studio une fois monté, le factotum allait chercher un étudiant à la fois à la porte de sa classe et le conduisait tout juste à l'extérieur du local où l'entrevue devait se dérouler. L'expérimentatrice, déjà assise sur une des chaises près de la porte (voir diagramme 1), invitait le sujet à s'asseoir et lui donnait les explications sous forme

de conversation. Les directives étaient, à toutes fins pratiques, les suivantes:

Tu te souviens de la première fois que je suis venue en février, je t'avais dit qu'il y aurait une deuxième partie à la recherche et que cette partie consisterait en entrevues filmées. On a changé cela un peu. Ce n'est pas moi qui va faire les entrevues. Mais à l'intérieur de la pièce, il y a trois étudiants en journalisme qui apprennent comment conduire des entrevues, comment manier la caméra, etc. La raison pour laquelle on doit filmer est que leur professeur veut savoir s'ils sont capables de devenir de bons journalistes. L'attention est donc portée sur eux.

Mais toi, en même temps, tu participes à une enquête. Tu as entendu parler du vaisseau spatial Columbia? On veut savoir qu'est-ce que, des garçons comme toi, de ton âge, si vous aviez la chance d'aller dans un vaisseau spatial comme le Columbia, ou d'aller à la lune etc., vous apporteriez avec vous. Vous pouvez seulement apporter cinq choses. C'est ça le sujet de l'entrevue. La conversation sera en français et va durer à peu près 5 minutes. L'entrevue une fois terminée, tu pourras demander à ton intervieweur de te montrer une partie de l'entrevue et tu te verras sur le film.

Es-tu déjà allé dans un studio de télévision? On n'y va pas aujourd'hui, mais on va faire semblant. Voici ton numéro et tu le remettras à la personne qui viendra te recevoir à la porte.

Inutile d'être nerveux puisque c'est toi qui est l'expert dans le domaine. Bonne chance!

Cette façon de procéder contrôle et justifie le sujet de conversation qui n'est pas menaçant, explique la présence de la caméra et des préposés, et ne prend pas l'étudiant à l'improviste quant à la langue dans laquelle il devra

✓ converser. De plus, le choix d'une entrevue non structurée, limitée que par le contenu, permet un déroulement plus naturel et authentique des schèmes de comportements proxémiques.

Les directives données, l'intervieweur rencontrait l'étudiant à la porte, l'invitait à entrer et présentait les deux autres membres de l'équipe. Tout en parlant, il remettait au technicien la feuille sur laquelle était inscrite le numéro d'identité du sujet. Ce dernier la tenait devant l'objectif et le cameraman la filmait. Ensuite, l'intervieweur invitait le sujet à aller s'asseoir: "Va chercher le tabouret (il pointe T₂) et viens t'asseoir avec moi, on va jaser." Pendant que le sujet allait chercher le tabouret, l'intervieweur s'installait sur le tabouret T₁ avec son épaule en angle droit avec l'écran. L'intervieweur ne commençait pas l'entrevue avant que le sujet ne soit confortablement assis devant lui.

Au bout de 5 minutes d'entrevue, le technicien disait: "Terminé." A ce moment-là, l'intervieweur demandait au sujet de ne plus bouger et le technicien allait mesurer la distance entre les deux tabourets, et entre un genou de l'intervieweur et celui du sujet. Ces mesures étaient incorporées pour rendre les préposés dupes quant au but des entrevues. Les sujets ensuite allaient se regarder dans la caméra. Ce geste

avait deux raisons d'être: non seulement servait-il de récompense pour l'étudiant, mais il permettait aussi la vérification de la prise de vue.

L'étudiant déjà interviewé devait par la suite retourner en classe. Comme ce dernier quittait le studio, le sujet suivant était déjà préparé à l'entrevue. Puisqu'il y avait du recouvrement dans le temps des directives données et de l'entrevue, chaque étudiant n'était absent de sa classe que pour approximativement huit minutes.

Une fois que tous les sujets choisis d'une même classe étaient passés à l'entrevue, ils étaient vus en groupe pour l'administration du test de compétence en français. Toutefois, avant d'entreprendre cette dernière, un échange informel avait lieu pour discuter de leurs réactions à l'entrevue. La grande majorité avait jout de l'expérience et la plupart, de leur aveu, avait oublié la présence de la caméra.

Les échelles mesurant les schèmes de comportements proxémiques

D'après Hall (1974), la proxémique est l'étude des transactions de l'être humain selon la perception qu'il a, et l'usage dont il fait, de l'espace dans des situations,

contextes et milieux variés, tout en suivant les normes culturelles coutumières apprises à un niveau au-delà de la conscience. La proxémique engagerait tout le système sensoriel qui, lors d'une interaction, structure les zones de distance interpersonnelle qui, à leur tour, engendrent des schèmes de comportements proxémiques propres.

Après plusieurs années d'observations, Hall (1974) a identifié 19 indices (comportements) de proximité pour lesquels il a élaboré un système de cotation uniforme et objective. Les 19 indices se subdivisent en catégories de comportements relatives aux différentes manifestations de la distance interpersonnelle (posture, orientation des corps, déplacement latéral des corps, changement d'orientation, changement de distance et distance entre les corps), des gestes (mouvements du corps et des extrémités et isomorphisme kinésique), de l'affect (genre et intensité), du regard, de l'audition (nombre de personnes qui parlent à la fois, style linguistique, force de la voix, comportement d'écoute), de l'olfaction, de la thermicité, et du toucher (genre, recherche ou évitement du toucher).

Pour les fins de la présente recherche, six indices de proximité ont été choisis: la distance entre les corps, l'orientation des corps, le changement de distance entre les corps, le regard, les gestes et la nature de l'affect. Ont

été éliminés les indices qui portent à confusion en réclamant une évaluation trop subjective et ceux qui seraient redondants ou trop difficiles à coter dû à la structure inhérente de la procédure expérimentale.

Les comportements ont été mesurés sur une échelle de 10 points, soit de 0 à 9, où 0 indique l'absence d'un rapprochement proxémique, et 9, le plus haut degré de rapprochement proxémique. Sauf pour la variable distance entre les corps, la méthode de cotation est demeurée fidèle à celle présentée par Hall (1974).

Puisque les sujets et les intervieweurs étaient en interaction continue, tous deux étaient cotés sur le changement de distance entre les corps, le regard, les gestes et la nature de l'affect. Quant aux gestes, les sujets ont été cotés non seulement lorsqu'ils parlaient, mais aussi lorsqu'ils écoutaient. La même cote était attribuée au sujet comme à l'intervieweur sur chacune des variables distance entre les corps et l'orientation des corps, puisque la nature de l'échelle prenait en considération l'interdépendance des interlocuteurs dans la détermination de la cote.

En décomposant ainsi les six indices, 11 mesures d'indices ont été obtenues pour chaque sujet. La description des 11 mesures (ou variables) est la suivante:

(1) Distance entre les corps: Cette échelle mesure la distance physique entre les deux personnes en interaction. Aux mesures de Hall (1974), dont le système de cotation sur cette variable est en fonction des distances établies d'après la possibilité des sujets de se toucher en se servant de leurs mains, l'avant-bras, les bras, ou toute autre partie du corps, a été substituée une mesure objective, c'est-à-dire la distance réelle entre les épaules du sujet et celles de l'intervieweur lorsqu'ils sont assis face à face.

La mesure était possible due aux lignes indicatrices à 6 po. d'intervalle sur l'écran devant lequel étaient assis les individus. Le milieu des épaules de l'un et le milieu des épaules de l'autre servaient de points de repère. Si les épaules de l'un n'étaient pas à angle droit avec l'écran, l'épaule la plus proche de l'autre individu servait de point de repère.

Il s'agissait de compter le nombre de lignes entre les deux points de repère pour obtenir le score. La précision de la mesure était à 3 po. près, puisqu'il était possible que les épaules soient perçues comme étant entre deux lignes indicatrices. Plus les locuteurs étaient loin l'un de l'autre, plus le score était élevé. Les scores ont varié entre 2 pi. et 6 pi. Afin de faciliter l'interprétation, les

scores ont été ajustés dans la direction des autres mesures proxémiques. En soustrayant le score obtenu (la distance réelle) de 9, le score ajusté de la distance indiquait que plus il était élevé, plus les interlocuteurs étaient proches physiquement l'un de l'autre. Les mêmes scores ont été enregistrés pour les sujets et intervieweurs puisque l'échelle prend déjà en considération l'interdépendance des deux dans la mesure de la distance.

(2) Orientation des corps: Cette échelle décrit l'orientation des corps (l'axe) l'un par rapport à l'autre. Les épaules demeurent encore les points de référence. Le système de notation pour cette échelle est la suivante:

0 -	d b	5 -	b
1 -	∠ b	6 -	b b
2 -	∩ b	7 -	b b b
3 -	∠ b	8 -	b b b
4 -	b b b	9 -	b b b

Une orientation de dos-à-dos reçoit un score de 0, et graduellement, plus les corps s'orientent face à face, plus le score augmente. L'orientation face à face reçoit un score de 9. La procédure expérimentale ne prévoyait que trois orientations possibles, soient 7, 8, et 9. En situation de fait, seules les orientations 8 et 9 ont été employées. Tout

comme pour la distance entre les corps, le même score était attribué au sujet comme à l'intervieweur.

(3) Changement de distance chez le sujet et (4)

Changement de distance chez l'intervieweur: Etait noté si un changement de distance ou un effort manifeste de vouloir changer de distance avait ou n'avait pas eu lieu entre le sujet et l'intervieweur. La répartition des scores sur ces échelles sont les suivantes:

0 -	5 - pas de changement
1 -	6 - rapprochement
2 -	7 -
3 -	8 -
4 - éloignement	9 -

Seuls les scores 4, 5, et 6 ont été jusqu'à date assignés par Hall (1974). Plus le score est élevé, plus il y a effort de rapprochement physique auprès de l'autre interlocuteur et ceci de la part du sujet et/ou de l'intervieweur.

(5) Regard du sujet, et (6) Regard de l'intervieweur:

Cette échelle de Hall (1974) mesure le degré de contact visuel entre les deux interlocuteurs. La cote varie d'après l'endroit fixé par les yeux. Les scores possibles sont:

- 0 - pas de contact visuel; l'individu regarde en bas ou dans l'espace
- 1 - }
- 2 - évitement de contact visuel; cote à être attribuée que s'il est évident que l'individu évite tout contact visuel; le cas échéant, la cote 5 devrait être attribuée
- 3 -
- 4 -
- 5 - contact visuel de périphérie, c'est-à-dire les yeux est dirigé vers l'autre interlocuteur mais pas spécifiquement alentour de la tête ou du corps; l'autre interlocuteur demeure cependant dans le champ de vision du premier
- 6 -
- 7 -
- 8 - regard visé vers le visage de l'autre, dans la direction générale des yeux
- 9 - contact visuel direct dans les yeux; cote à être attribuée que si c'est évident; le cas échéant la cote 8 devrait être attribuée.

Les cotes ont varié entre 0 et 9 chez les sujets comme chez les intervieweurs.

(7) Gestes du sujet lorsqu'il écoute, (8) Gestes du sujet lorsqu'il parle, et (9) Gestes de l'intervieweur lorsqu'il parle: L'échelle des gestes de Hall (1974) permet de noter jusqu'à quel degré un individu gesticule ou bouge son corps et ses extrémités lorsqu'il parle. Dans la présente recherche les gestes de l'individu lorsqu'il écoute

ont aussi été cotés. Les cotes possibles sont:

- 0 -
- 1 - pas de mouvement perceptible
- 2 - faire signe de tête, bouger la tête
- 3 - remuement des doigts et des orteils
- 4 - remuement des mains et des pieds
- 5 - mouvement des avant-bras et des avant-jambes
- 6 - mouvement des bras et des jambes
- 7 - mouvement circulaire avec bras et jambes
- 8 - mouvement actif de presque toutes les parties du corps
- 9 -

La cote choisie était celle qui décrivait le mieux les gestes. Il était difficile parfois de décider le point de démarcation entre deux gestes avoisinants, dû à la nature des mouvements et au fait que l'intensité des gestes spécifiques n'était pas prise en considération. Les cotes ont varié entre 1 et 7.

(10) Nature de l'affect manifesté par le sujet et (11) Nature de l'affect manifesté par l'intervieweur: Dans cette échelle, l'affect réfère à l'émotion (Hall, 1974). Il est décrit comme étant soit négatif, ou positif, ou neutre. Dans ce contexte, un affect neutre n'indique pas un manque

d'affect, mais réfère à un affect qui ne peut être identifié comme n'étant positif ni négatif. Un sourire ou un rire était considéré comme la manifestation d'un affect positif. Les scores possibles se répartissent comme suit:

0 - négatif	5 -
1 -	6 -
2 -	7 -
3 -	8 -
4 - neutre	9 - positif

Les scores réels ont varié entre 4 et 9; personne n'a manifesté un affect négatif durant l'entrevue.

La procédure de cotation

Chaque entrevue était visionnée sur un moniteur avec écran de 10 x 12 po. L'écran se trouvait approximativement à 3 pi. des juges. Afin d'éviter la reconnaissance des accents anglais ou français et la distraction possible qu'aurait occasionné le contenu, le volume du son était baissé à un niveau presque imperceptible. L'expérimentatrice, qui contrôlait le déroulement du film, s'assurait d'arrêter ce dernier à toutes les dix secondes et les onze variables étaient alors cotées par deux juges indépendants entraînés à cet effet.

La procédure de cotation était la suivante: Pendant les 10 secondes que le film était en marche, les juges devaient observer les comportements relatifs aux changements de distance du sujet et de l'intervieweur, à la manifestation de l'affect de ces derniers et aux gestes du sujet lorsqu'il parlait et écoutait. Pendant ces mêmes 10 secondes, l'expérimentatrice se concentrait sur les gestes de l'intervieweur lorsque celui-ci parlait. Aussitôt que le film s'arrêtait, les cotes jugées appropriées aux comportements tels qu'observés devaient être notées. Pendant que l'image était encore fixe, ils devaient évaluer la distance entre le sujet et l'intervieweur, l'orientation de leur corps et leur regard.

La cotation des variables à toutes les 10 secondes d'intervalle par deux juges indépendants procurait, en principe, 60 relevés par variable par sujet (6 intervalles par minute x 5 minutes d'entrevue x 2 juges). Pour la variable gestes intervieweur parle, il n'y avait que 30 (6 x 5 x 1) relevés, car une seule personne scoriait les comportements des intervieweurs lorsque ces derniers parlaient. Que l'expérimentatrice s'occupât de la variable gestes intervieweur parle était dû au fait que les juges ne pouvaient pas observer adéquatement le sujet et l'interviewer en même temps.

Dues à des raisons techniques, il n'était pas toujours possible d'obtenir 60 relevés par variable par sujet, mais il n'y en avait jamais moins de 50. Le score final pour chaque sujet sur chaque variable est la moyenne des relevés respectifs. C'est ce score qui est d'intérêt à la recherche.

Chaque bande comptait en moyenne cinq entrevues. Les dernières étaient cotées d'une façon consécutive mais l'ordre dans lequel les bandes étaient choisies était déterminé au hasard. Deux sujets sur les 130 choisis ont dû être éliminés à cette étape de la recherche puisque la pellicule était défectueuse, ce qui rendait la cotation impossible.

L'entraînement des juges

Pour s'assurer de la fiabilité des échelles de mesures des schèmes de comportements proxémiques, il a été convenu de faire évaluer ces derniers par deux juges indépendants entraînés à cet effet. Les juges choisis étaient semblables aux intervieweurs quant à leur sexe, à leur origine canadienne-française, à leur âge, à leur niveau d'éducation et à leur expérience avec les enfants. Les juges n'étaient pas préalablement mis au courant des hypothèses de la recherche.

Pendant la première phase de l'entraînement, les échelles ont été décrites et expliquées aux juges. La deuxième phase consistait dans la pratique in vivo du système de notation des schèmes de comportements proxémiques. Dans une installation semblable au studio, un des juges cotait verbalement les comportements proxémiques manifestés par l'autre juge en interaction avec l'expérimentatrice. Ces derniers pouvaient répondre quant à la justesse des cotes et; s'il y avait désaccord, une discussion s'enchaînait jusqu'à l'obtention d'un consensus.

Pendant la troisième phase, les juges apprenaient à coter les comportements observés sur l'écran. Une dizaine d'entrevues supplémentaires avaient été faites à cette fin. Lorsqu'un haut niveau de concordance était atteint, la cotation des entrevues des sujets choisis pour la recherche commençait. L'entraînement propre a duré environ 12 heures réparties sur trois jours. Au début de chaque session de notation, et à des moments imprévus, un contrôle de concordance entre les cotes assignées était effectué. Si la concordance s'avérait basse, il y avait une courte période de pratique.

Une fois les échelles maîtrisées, les juges pouvaient coter confortablement une entrevue d'une durée de 5 minutes

en une période de 15 à 20 minutes. Les juges pouvaient faire reculer le segment de film s'ils avaient des doutes concernant leurs observations. Ceci causait des difficultés puisqu'il était pratiquement impossible d'arrêter la bobine exactement là où elle avait été arrêtée la fois précédente. Conséquemment, il a fallu refaire à chaque fois la cotation pour l'intervalle et le point d'arrêt en question. De plus, des bouts de film se perdaient réduisant ainsi le nombre de relevés. Pour éviter ce problème dans une recherche subséquente, il est recommandé d'incorporer dans la bande magnétique un trait sonore à tous les dix secondes d'intervalle.

Les deux juges préalablement choisis ont dû abandonner leur fonction pour des raisons personnelles. Deux nouveaux juges, répondant aux critères de sélection, ont été engagés et entraînés. Le processus et le temps de l'entraînement furent les mêmes pour les deux groupes de juges.

Le premier groupe de juges avaient cotés les comportements proxémiques de 66 des 128 sujets, laissant ainsi 62 au deuxième groupe. De plus, 10 entrevues choisies au hasard parmi les 66 cotées par le premier groupe de juges ont été recotées par le deuxième groupe de juges pour fin de vérification des coefficients de fidélité et de concordance.

Les coefficients de fidélité et de concordance entre les juges

Le score final de chacune des variables est un score composite moyen des relevés des comportements cotés par chaque juge. Un score composite moyen a été possible puisque les coefficients de fidélité interjuges, obtenus par le r de Finn, et les coefficients de concordance, par le T de Lawlis et Lu (Tinsley et Weiss, 1975), sont satisfaisants.

Due à la nature des échelles employées, dont les scores sont de niveau ordinal, l'étendue des scores évaluatifs est tellement restreinte que l'obtention d'un coefficient de fidélité par une méthode de corrélation ne refléterait pas l'importance de la similarité des scores attribués par les juges. Le choix du test r de Finn se justifie par le fait qu'il n'est pas affecté par une variance basse intrajuge et il incorpore dans le terme d'erreur la variance interjuges. Avant de procéder au calcul du r de Finn, il faut d'abord s'assurer, par une épreuve χ^2 unilatérale, que la variance observée est significativement plus basse que la variance théorique.

Le coefficient de concordance est basé sur le nombre de fois que les juges se sont mis d'accord sur les scores accordés aux comportements évalués. La formule Lawlis et Lu

(1972) est d'autant plus intéressante qu'elle permet une certaine flexibilité en laissant à l'expérimentateur de décider le critère définissant la concordance des scores. Pour les échelles relatives au regard et gestes, une marge d'erreur de 1 comme critère de concordance est conceptuellement acceptable, car il n'y a pas de démarcation nette entre les comportements en question et spécifiquement aux gestes, l'intensité de leur expression n'est pas prise en considération dans les scores. Le T de Lawlis et Lu exige aussi, au préalable, un X^2 significatif quant aux fréquences concordantes observées par rapport aux fréquences concordantes théoriques.

Afin d'augmenter la rigueur des résultats, les catégories réelles des échelles, plutôt que les catégories théoriques, ont été employées dans tous les calculs.

Le calcul des coefficients de fidélité et de concordance pour chaque variable a été fait en deux étapes. La première consistait en une vérification de la fiabilité des cotes attribuées par les deux groupes de juges ($n = 4$) aux comportements proxémiques des dix sujets choisis au hasard pour la réévaluation. Dans la deuxième étape, les mêmes calculs ont été effectués à partir de 50 sujets, choisis au hasard, dont les comportements ont été cotés soit par le premier groupe de juges (groupe A), soit par le deuxième

(groupe B). La variable gestes intervieweur parle est exclue dans les calculs, puisqu'elle n'a été cotée qu'une fois par l'expérimentatrice.

Au tableau 6 figure les coefficients de fidélité (r) et de concordance (T) entre les quatre juges sur les 10 échelles. Les X^2 respectifs sont aussi inclus. Un examen du tableau révèle que tous les rapports X^2 sont significatifs à un niveau de probabilité de 0,001. Les coefficients de fidélité varient de 0,95 à 1,00, tandis que ceux de concordance de 0,50 pour gestes sujet parle à 1,00 pour l'orientation des corps.

Le tableau 7 donne un aperçu des coefficients de fidélité et de concordance, ainsi que les X^2 respectifs entre les juges du groupe A sur les 10 échelles proxémiques. Les coefficients de fidélité (r) varient entre 0,96 à 1,00 et ceux de concordance (T) de 0,89 à 1,00. Le tableau 8 en fait de même pour les juges du groupe B. Les coefficients de fidélité (r) varient entre 0,98 à 1,00 et ceux de concordance (T) de 0,94 à 1,00. La comparaison des coefficients de fidélité et de concordance interjuges A et B permet de constater qu'ils sont semblables. En employant des méthodes statistiques différentes, et à quelques indices et variations près, Watson (1970) et Noesjirwan (1978) ont trouvé des coefficients interobservateurs comparables, soit

Tableau 6

Les coefficients de fidélité (r) et de concordance (T) entre les quatre juges sur les 10 échelles

Echelles	Catégories réelles des échelles ^a	No. de concordances sur 283 relevés	X ² Variance interjuges ^b dl=30	r de Finn concordances interjuges ^c	T
1. Distance entre les corps	8 (10)	269	0,07*	0,99	0,95
2. Orientation des corps	2 (3)	283	0,00*	1,00	1,00
3. Regard sur le sujet	10 (10)	208	1,32*	0,95	0,73
4. Regard intervieweur	10 (10)	270	0,13*	0,99	0,95
5. Changement de distance sujet	3 (3)	270	0,01*	0,99	0,95
6. Changement de distance intervieweur	3 (3)	248	1,21*	0,96	0,87
7. Gestes sujet écoute	7 (10)	182	0,27*	0,99	0,63
8. Gestes sujet parle	7 (10)	147	0,52*	0,98	0,50
9. Affect sujet	6 (10)	228	1,23*	0,95	0,81
10. Affect intervieweur	6 (10)	245	0,29*	0,99	0,87

Note. Nombre de sujets = 10.

^a Les chiffres entre parenthèses sont les catégories théoriques des échelles.

^b Rapport X² à une extrémité; il est significatif lorsqu'il est plus bas que le rapport critique (Tinsley et al., 1975).

^c X² de distribution semblable à un X² avec 1 degré de liberté (Tinsley et al., 1975).

* p < 0,001.

Tableau 7

Les coefficients de fidélité (r) et de concordance (T) entre les juges du groupe A sur les 10 échelles

Echelles	Catégories réelles des échelles ^a	No. de concordances sur 850 relevés	Variance interjuges ^b dl=20	r de Finn	X ² concordances interjuges ^c	T
1. Distance entre les corps	8 (10)	845	0,001*	0,99	5 860*	0,99
2. Orientation des corps	2 (3)	850	0,00*	1,00	848*	1,00
3. Regard sur sujet	10 (10)	795	0,54*	0,99	1 809*	0,91
4. Regard intervieweur	10 (10)	843	0,04*	0,99	2 134*	0,98
5. Changement de distance sujet	3 (3)	838	0,02*	0,99	1 650*	0,97
6. Changement de distance intervieweur	3 (3)	830	0,95*	0,96	1 607*	0,96
7. Gestes sujet écouté	7 (10)	775	0,24*	0,99	4 101*	0,89
8. Gestes sujet parle	7 (10)	776	0,25*	0,99	4 114*	0,89
9. Affect sujet	6 (10)	814	0,31*	0,98	3 827*	0,98
10. Affect intervieweur	6 (10)	824	0,32*	0,98	3 941*	0,98

Note. Nombre de sujets = 29.

a Les chiffres entre parenthèses sont les catégories théoriques des échelles.

b Rapport X² à une extrémité; il est significatif lorsqu'il est plus bas que le rapport critique (Tinsley et al., 1975).

c X² de distribution semblable à un X² avec 1 degré de liberté (Tinsley et al., 1975).

* p < 0,001.

Tableau 8

Les coefficients de fidélité (r) et de concordance (T) entre les juges du groupe B sur les 10 échelles

Echelles	Catégories réelles des échelles ^a	No. de concordances sur 604 relevés	χ^2 Variance interjugés ^b dl=28	r de Finn	χ^2 concordances interjugés ^c	T
1. Distance entre les corps	8 (10)	604	0,0008*	0,99	4 822*	1,00
2. Orientation des corps	2 (3)	604	0,00*	1,00	602*	1,00
3. Regard sujet	10 (10)	583	0,053*	0,99	1 405*	0,95
4. Regard intervieweur	10 (10)	597	0,045*	0,99	1 502*	0,98
5. Changement de distance sujet	3 (3)	598	0,01*	0,99	1 189*	0,98
6. Changement de distance intervieweur	3 (3)	593	0,02*	0,99	1 159*	0,97
7. Gestes sujet écoute	7 (10)	573	0,06*	0,99	3 199*	0,94
8. Gestes sujet parle	7 (10)	592	0,04*	0,99	3 454*	0,97
9. Affect sujet	6 (10)	594	0,22*	0,98	2 897*	0,98
10. Affect intervieweur	6 (10)	598	0,26*	0,98	2 944*	0,98

Note. Nombre de sujets = 21.

a Les chiffres entre parenthèses sont les catégories théoriques des échelles.

b Rapport χ^2 à une extrémité; il est significatif lorsqu'il est plus bas que le rapport critique (Tinsley et al., 1975).

c χ^2 de distribution semblable à un χ^2 avec 1 degré de liberté (Tinsley et al., 1975).

* p < 0,001.

respectivement de 1,0 et, pour la majorité des variables employés, 0,70 à 0,95. La plupart des recherches n'emploient qu'un seul observateur; celles qui font usage de plusieurs observateurs ne signalent les coefficients de fidélité que lors de l'entraînement des observateurs.

Il est à noter que les coefficients de concordance entre les deux juges sont plus élevés que ceux entre les quatre juges. Cet état de fait s'expliquerait par les difficultés techniques encourues lors de la réévaluation. Puisqu'il n'y avait pas de traits sonores de 10 secondes d'intervalle incorporés à la bande magnétique, les points d'arrêt et les intervalles ne correspondaient pas nécessairement avec ceux de la première séance causant ainsi un manque de concordance véritable. Il demeure néanmoins que les coefficients des concordances entre les quatre juges sont assez élevés pour considérer les échelles fiables.

CHAPITRE III

PRESENTATION DES RESULTATS

Les variables proxémiques

Une analyse de la variance multivariée (SPSS MANOVA) à deux dimensions (2x2) a servi à effectuer l'analyse des onze variables proxémiques en fonction de deux niveaux de motivation intégrative (bas et élevé) et de deux milieux (anglophone et bilingue). Les onze variables proxémiques sont, en guise de rappel: distance entre les corps, orientation des corps, changement de distance par le sujet, changement de distance par l'intervieweur, regard du sujet, regard de l'intervieweur, gestes sujet écoute, gestes sujet parle, gestes intervieweur parle, affect manifesté par le sujet et affect manifesté par l'intervieweur.

Etalent incorporées au programme statistique MANOVA, sous forme de covariables, les deux variables niveau socio-économique et heures en immersion totale, et sous forme de facteur additionnel, les intervieweurs (n = 3). Ce dernier facteur a été ajouté pour contrôler l'effet que pourrait avoir les intervieweurs sur les schèmes de comportements proxémiques.

Incluse dans la conceptualisation de la recherche était la comparaison des schèmes de comportements proxémiques manifestés par les étudiants anglophones avec ceux des étudiants francophones. A cet effet, le score obtenu sur chacune des variables par chaque sujet anglophone en interaction avec un intervieweur spécifique a été soustrait de la moyenne de la variable correspondante, provenant des scores de tous les sujets francophones en interaction avec le même intervieweur en question. Quant à la différence obtenue, une différence absolue s'avérait plus importante qu'une différence dirigée, puisque l'intérêt de la recherche porte davantage sur la comparaison des différences mêmes que sur la direction de la différence. Les scores employés dans l'analyse de la variance multivariée sont donc ceux des différences absolues.

Avant d'aborder les résultats de l'analyse de la variance, un aperçu général des moyennes des scores originaux et celles des différences absolues sur chacune des variables dépendantes, ainsi que la présentation de la matrice des corrélations entre les 11 variables dépendantes, est de rigueur.

Le tableau 9 présente les moyennes et écarts-types des scores originaux obtenus par les sujets anglophones subdivisés en groupe anglophone de motivation basse, groupe

Tableau 9

Moyennes (M) et écarts-types (SD) des scores originaux obtenus par les cinq groupes sur chacune des variables dépendantes

Variable	Groupe					
	Anglophone		Bilingue		Francophone	
	Motivation basse n=26	Motivation élevée n=26	Motivation basse n=25	Motivation élevée n=25	Motivation basse n=26	Motivation élevée n=26
Distance	M	4,61	4,60	4,80	4,70	4,81
	SD	0,70	0,70	0,70	0,57	0,57
Orientation	M	8,77	8,76	8,76	8,82	8,92
	SD	0,43	0,43	0,44	0,44	0,27
Regard sujet	M	7,61	7,58	7,50	7,77	7,91
	SD	1,37	1,53	1,31	1,27	1,15
Regard intervieweur	M	8,80	8,70	8,77	8,59	8,79
	SD	0,27	0,35	0,37	0,40	0,27
Changement de distance sujet	M	5,00	5,00	4,97	5,00	4,99
	SD	0,07	0,04	0,09	0,02	0,05
Changement de distance intervieweur	M	5,01	4,99	5,01	4,99	5,00
	SD	0,02	0,04	0,04	0,05	0,03

(suite.....)

TABLEAU 9 (suite)

Moyennes (M) et écarts-types (SD) des scores originaux obtenus par les cinq groupes sur chacune des variables dépendantes

Variable	Groupe					
	Anglophone		Bilingue		Francophone	
	Motivation basse n=26	Motivation élevée n=26	Motivation basse n=25	Motivation élevée n=25	Motivation basse n=26	Motivation élevée n=26
Gestes sujet écoute	M	3,42	3,30	3,44	3,38	3,29
	SD	0,66	0,65	0,66	0,64	0,45
Gestes sujet parle	M	3,97	3,93	3,94	3,82	3,64
	SD	0,57	0,48	0,56	0,54	0,44
Gestes intervieweur parle	M	3,96	3,74	3,62	3,90	3,62
	SD	0,56	0,53	0,36	0,35	0,49
Affect sujet	M	4,55	4,37	4,48	4,41	4,40
	SD	0,67	0,45	0,68	0,40	0,62
Affect intervieweur	M	4,31	4,23	4,33	4,37	4,21
	SD	0,37	0,26	0,35	0,40	0,33

anglophone de motivation élevée, groupe bilingue de motivation basse, groupe bilingue de motivation élevée et ceux des sujets du groupe francophone servant de groupe de comparaison. Le tableau 10 présente, en principe, les mêmes données, mais cette fois-ci les moyennes et écarts-types sont subdivisés par intervieweur à l'intérieur de chaque groupe.

Les moyennes et écarts-types des différences absolues figurent aux deux tableaux suivants: le tableau 11 en permet la comparaison entre les groupes de sujets anglophones, et le tableau 12 en permet celle des intervieweurs à l'intérieur de chaque groupe.

Un bref examen des données figurant aux quatre derniers tableaux (9, 10, 11 et 12) révèle des groupes de distribution relativement semblable sur chacune des variables.

Le tableau 13 présente la matrice des corrélations entre les 11 variables dépendantes. Même si les corrélations entre les variables sont basses, le schème conceptuel de la proxémique permet l'emploi d'une analyse de la variance multivariée.

Au tableau 14 figure le sommaire de l'analyse de la variance multivariée des différences absolues obtenues par les groupes sur les onze variables dépendantes. Les

Tableau 10

Moyennes (M) et écarts-types (SD) des scores originaux répartis par intervieweur (Int) à l'intérieur de chaque groupe, et ceci pour chacune des variables dépendantes

Variable	Groupe														
	Anglophone					Bilingue					Francophone				
	Motivation basse	Motivation élevée	Motivation basse	Motivation élevée	Motivation élevée	Motivation basse	Motivation élevée	Motivation basse	Motivation élevée	Motivation élevée	Motivation basse	Motivation élevée	Motivation basse	Motivation élevée	Motivation élevée
	Int 1 n=8	Int 2 n=11	Int 3 n=7	Int 1 n=9	Int 2 n=7	Int 3 n=10	Int 1 n=11	Int 2 n=6	Int 3 n=8	Int 1 n=4	Int 2 n=10	Int 3 n=11	Int 1 n=10	Int 2 n=7	Int 3 n=9
Distance	M 4,47 SD 0,55	M 4,26 SD 0,67	M 5,31 SD 0,33	M 5,07 SD 0,69	M 3,84 SD 0,47	M 4,72 SD 0,30	M 4,73 SD 0,67	M 4,42 SD 0,80	M 5,19 SD 0,44	M 5,23 SD 0,03	M 4,43 SD 0,63	M 4,76 SD 0,48	M 4,83 SD 0,30	M 4,23 SD 0,51	M 5,22 SD 0,49
Orientation	M 9,00 SD 0,00	M 8,64 SD 0,51	M 8,70 SD 0,48	M 8,65 SD 0,49	M 9,00 SD 0,00	M 8,70 SD 0,48	M 8,73 SD 0,47	M 8,83 SD 0,41	M 8,75 SD 0,46	M 9,00 SD 0,00	M 8,74 SD 0,56	M 8,82 SD 0,41	M 9,00 SD 0,00	M 8,86 SD 0,37	M 8,89 SD 0,33
Regard sujet	M 7,81 SD 1,37	M 8,05 SD 0,84	M 6,66 SD 1,72	M 7,02 SD 2,12	M 8,18 SD 0,99	M 7,68 SD 1,12	M 6,88 SD 1,23	M 8,38 SD 0,63	M 7,67 SD 0,98	M 7,56 SD 2,16	M 7,52 SD 1,40	M 8,08 SD 0,73	M 7,60 SD 1,31	M 8,43 SD 0,47	M 7,85 SD 1,30
Regard intervieweur	M 8,83 SD 0,17	M 8,93 SD 0,12	M 8,57 SD 0,37	M 8,79 SD 0,19	M 8,94 SD 0,08	M 8,44 SD 0,41	M 8,80 SD 0,39	M 8,96 SD 0,05	M 8,59 SD 0,43	M 8,83 SD 0,30	M 8,86 SD 0,21	M 8,27 SD 0,33	M 8,90 SD 0,16	M 8,94 SD 0,11	M 8,57 SD 0,31
Changement de distance sujet	M 4,99 SD 0,01	M 5,00 SD 0,02	M 4,99 SD 0,14	M 5,01 SD 0,02	M 5,01 SD 0,02	M 4,98 SD 0,06	M 5,00 SD 0,02	M 5,00 SD 0,10	M 4,91 SD 0,12	M 5,00 SD 0,00	M 4,99 SD 0,02	M 5,00 SD 0,02	M 4,98 SD 0,06	M 5,01 SD 0,05	M 5,00 SD 0,00
Changement de distance intervieweur	M 5,02 SD 0,02	M 5,00 SD 0,01	M 5,00 SD 0,03	M 4,99 SD 0,03	M 5,00 SD 0,02	M 4,98 SD 0,06	M 5,02 SD 0,02	M 5,00 SD 0,01	M 5,01 SD 0,07	M 4,99 SD 0,02	M 4,99 SD 0,02	M 4,98 SD 0,07	M 5,01 SD 0,02	M 4,99 SD 0,03	M 4,99 SD 0,03

(suite....)

Tableau 10 (suite)

Moyennes (M) et écarts-types (SD) des scores originaux répartis par intervieweur (Int) à l'intérieur de chaque groupe, et ceci pour chacune des variables dépendantes

Variable	Groupe																																
	Anglophone									Bilingue									Francophone														
	Motivation basse			Motivation élevée			Motivation basse			Motivation élevée			Motivation basse			Motivation élevée			Int 1	Int 2	Int 3												
Gestes sujet écoute	M	3,38	3,14	3,90	3,60	3,06	3,20	3,50	3,33	3,45	3,21	3,47	3,37	3,33	3,43	3,13	SD	0,42	0,74	0,55	0,54	0,53	0,77	0,41	1,01	0,70	0,56	0,72	0,64	0,41	0,28	0,58	
	n	8	11	7	9	7	10	11	6	8	4	10	11	10	7	11	9	n	8	11	7	9	7	10	11	6	8	4	10	11	10	7	11
Gestes sujet parle	M	3,92	3,78	4,33	4,05	3,95	3,80	3,92	3,76	4,10	3,98	3,88	3,71	3,72	3,65	3,55	SD	0,35	0,55	0,69	0,47	0,48	0,52	0,50	0,68	0,55	0,24	0,64	0,53	0,45	0,42	0,48	
	n	8	11	7	9	7	10	11	6	8	4	10	11	10	7	11	9	n	8	11	7	9	7	10	11	6	8	4	10	11	10	7	11
Gestes intervieweur parle	M	3,86	4,35	3,46	3,78	4,20	3,39	3,59	3,97	3,41	3,64	4,09	3,81	3,44	4,22	3,36	SD	0,31	0,43	0,53	0,34	0,34	0,54	0,27	0,28	0,38	0,27	0,34	0,31	0,31	0,38	0,34	
	n	8	11	7	9	7	10	11	6	8	4	10	11	10	7	11	9	n	8	11	7	9	7	10	11	6	8	4	10	11	10	7	11
Affect sujet	M	4,23	4,74	4,61	4,29	4,35	4,46	4,43	4,38	4,62	4,35	4,64	4,21	4,21	4,56	4,48	SD	0,24	0,94	0,40	0,22	0,56	0,54	0,89	0,60	0,42	0,47	0,44	0,20	0,31	0,69	0,81	
	n	8	11	7	9	7	10	11	6	8	4	10	11	10	7	11	9	n	8	11	7	9	7	10	11	6	8	4	10	11	10	7	11
Affect intervieweur	M	4,03	4,47	4,37	4,07	4,36	4,29	4,13	4,52	4,47	4,21	4,66	4,17	4,06	4,45	4,19	SD	0,06	0,42	0,35	0,08	0,42	0,16	0,16	0,49	0,31	0,28	0,46	0,18	0,09	0,50	0,25	
	n	8	11	7	9	7	10	11	6	8	4	10	11	10	7	11	9	n	8	11	7	9	7	10	11	6	8	4	10	11	10	7	11

Tableau 11

Répartition par groupe de sujets anglophones des moyennes (M) et écarts-types (SD) en différences absolues de chacune des variables dépendantes

Variable	Groupe					
	Anglophone			Bilingue		
	Motivation basse n=26	Motivation élevée n=26	Motivation basse n=25	Motivation basse n=25	Motivation élevée n=25	Motivation élevée n=25
Distance	M	0,46	0,47	0,47	0,48	0,48
	SD	0,34	0,42	0,40	0,38	0,38
Orientation	M	0,26	0,29	0,28	0,25	0,25
	SD	0,35	0,37	0,38	0,36	0,36
Regard sujet	M	1,10	1,05	0,85	1,00	1,00
	SD	0,81	1,07	0,91	0,93	0,93
Regard intervieweur	M	0,16	0,21	0,23	0,24	0,24
	SD	0,16	0,20	0,26	0,24	0,24
Changement de distance sujet	M	0,03	0,03	0,05	0,01	0,01
	SD	0,06	0,03	0,08	0,02	0,02
Changement de distance intervieweur	M	0,02	0,03	0,03	0,03	0,03
	SD	0,01	0,03	0,03	0,04	0,04

(suite....)

TABLEAU 11 (suite)

Répartition par groupe de sujets anglophones des moyennes (M) et écarts-types (SD) en différences absolues de chacune des variables dépendantes

Variable	Groupe					
	Anglophone			Bilingue		
	Motivation basse n=26	Motivation élevée n=26	Motivation basse n=25	Motivation élevée n=25	Motivation basse n=25	Motivation élevée n=25
Gestes sujet écoute	M	0,60	0,54	0,55	0,58	
	SD	0,41	0,37	0,40	0,28	
Gestes sujet parle	M	0,52	0,44	0,49	0,48	
	SD	0,43	0,33	0,40	0,30	
Gestes intervieweur parle	M	0,40	0,38	0,28	0,35	
	SD	0,27	0,24	0,18	0,27	
Affect sujet	M	0,43	0,36	0,42	0,34	
	SD	0,48	0,28	0,55	0,20	
Affect intervieweur	M	0,23	0,18	0,24	0,29	
	SD	0,22	0,17	0,23	0,20	

Tableau 12

Moyennes (M) et écart-types (SD) en différences absolues répartis par intervieweur (Int) à l'intérieur des quatre groupes de sujets anglophones, et ceci pour chacune des variables dépendantes.

Variable	Groupe											
	Anglophone						Bilingue					
	Motivation basse Int 1 n=8	Motivation basse Int 2 n=11	Motivation élevée Int 1 n=7	Motivation élevée Int 2 n=10	Motivation basse Int 3 n=10	Motivation élevée Int 3 n=11	Motivation basse Int 1 n=6	Motivation basse Int 2 n=8	Motivation élevée Int 1 n=4	Motivation élevée Int 2 n=10	Motivation élevée Int 3 n=11	
Distance	M 0,54	0,50	0,30	0,46	0,44	0,50	0,51	0,59	0,32	0,40	0,44	0,56
	SD 0,34	0,41	0,11	0,56	0,42	0,30	0,41	0,50	0,29	0,03	0,48	0,35
Orientation	M 0,00	0,40	0,32	0,35	0,14	0,34	0,27	0,26	0,30	0,00	0,34	0,25
	SD 0,00	0,36	0,39	0,49	0,00	0,38	0,47	0,29	0,36	0,00	0,44	0,32
Regard sujet	M 1,15	0,76	1,60	1,42	0,81	0,88	1,18	0,51	0,65	1,56	1,15	0,67
	SD 0,64	0,48	1,27	1,62	0,53	0,66	1,18	0,30	0,72	1,19	1,19	0,32
Regard intervieweur	M 0,13	0,09	0,29	0,18	0,07	0,34	0,23	0,05	0,36	0,19	0,15	0,34
	SD 0,12	0,08	0,21	0,12	0,03	0,25	0,33	0,02	0,19	0,22	0,16	0,29
Changement de distance sujet	M 0,02	0,01	0,07	0,04	0,01	0,04	0,03	0,06	0,09	0,03	0,02	0,01
	SD 0,01	0,01	0,12	0,02	0,01	0,04	0,02	0,08	0,12	0,00	0,02	0,02
Changement de distance intervieweur	M 0,02	0,01	0,02	0,03	0,02	0,04	0,02	0,01	0,05	0,02	0,02	0,05
	SD 0,02	0,01	0,02	0,02	0,01	0,04	0,01	0,00	0,05	0,02	0,02	0,05

Tableau 12 (suite)

Moyennes (M) et écart-types (SD) en différences absolues répartis par intervieweur (Int) à l'intérieur des quatre groupes de sujets anglophones, et ceci pour chacune des variables dépendantes

Variable	Groupe											
	Anglophone						Bilingue					
	Motivation basse Int 1 n=8	Motivation basse Int 2 n=7	Motivation élevée Int 1 n=9	Motivation élevée Int 2 n=10	Motivation basse Int 3 n=11	Motivation élevée Int 3 n=10	Motivation basse Int 1 n=8	Motivation basse Int 2 n=6	Motivation élevée Int 1 n=4	Motivation élevée Int 2 n=10	Motivation élevée Int 3 n=11	
Gestes sujet écoute	M 0,37	0,66	0,77	0,46	0,56	0,59	0,36	0,81	0,63	0,48	0,61	0,60
	SD 0,14	0,41	0,55	0,37	0,25	0,46	0,25	0,50	0,39	0,17	0,33	0,28
Gestes sujet parle	M 0,33	0,45	0,84	0,45	0,45	0,44	0,43	0,50	0,58	0,29	0,56	0,47
	SD 0,22	0,31	0,60	0,35	0,32	0,35	0,31	0,43	0,53	0,19	0,35	0,26
Gestes intervieweur parle	M 0,42	0,35	0,44	0,41	0,25	0,45	0,24	0,30	0,31	0,21	0,28	0,46
	SD 0,31	0,27	0,26	0,25	0,20	0,25	0,18	0,21	0,18	0,27	0,21	0,30
Affect sujet	M 0,19	0,65	0,38	0,19	0,50	0,41	0,47	0,52	0,29	0,35	0,39	0,24
	SD 0,13	0,67	0,11	0,13	0,27	0,32	0,78	0,27	0,31	0,29	0,18	0,17
Affect intervieweur	M 0,06	0,31	0,29	0,07	0,36	0,15	0,12	0,36	0,33	0,21	0,47	0,16
	SD 0,02	0,27	0,25	0,03	0,20	0,12	0,12	0,30	0,25	0,22	0,15	0,07

Tableau 13
Matrice de corrélations entre les 11 variables dépendantes

Variable	Distance	Orien- tation	Regard sujet	Regard interv.	Changement distance sujet,	Changement distance interv.	Gestes sujet écoute	Gestes sujet parle	Gestes sujet parle	Affect sujet	Affect interv.
Distance	1,00	0,27	0,05	-0,16	0,03	-0,16	-0,08	-0,08	-0,05	-0,10	-0,11
Orientation	0,27	1,00	0,13	-0,12	-0,03	-0,04	-0,06	-0,00	0,02	0,27	0,01
Regard sujet	0,05	0,13	1,00	-0,15	-0,04	0,02	-0,05	0,24	0,05	0,08	-0,00
Regard interv.év.év.	-0,16	-0,12	-0,15	1,00	-0,03	-0,04	0,04	0,04	0,14	-0,18	-0,14
Changement dist. sujet	0,03	-0,03	-0,04	-0,03	1,00	0,10	0,08	0,22	0,02	0,08	0,30
Changement dist. interv.	-0,16	-0,04	0,02	-0,04	0,10	1,00	-0,10	-0,09	0,18	-0,09	0,09
Gestes sujet écoute	-0,08	-0,06	-0,05	0,04	0,08	-0,10	1,00	0,38	-0,10	-0,02	0,04
Gestes sujet parle	-0,08	-0,00	0,24	0,04	0,22	-0,09	0,38	1,00	0,11	0,01	0,08
Gestes interv. parle	-0,05	0,02	0,05	0,14	0,02	0,18	-0,10	0,11	1,00	0,12	-0,00
Affect sujet	-0,10	0,27	0,08	-0,18	0,08	-0,09	-0,02	0,01	0,12	1,00	0,39
Affect interv.	-0,11	0,01	-0,00	-0,14	0,30	-0,09	0,04	0,08	-0,00	0,39	1,00

Tableau 14

Sommaire de l'analyse de la variance multivariée des différences absolues obtenues par les groupes sur les 11 variables dépendantes

Source	Λ	dl	F
Intra-groupe	0,79	(22, 156)	0,61
Constante	0,92	(11, 78)	0,63
Milieu (Angl/Bil)	0,89	(11, 78)	0,79
Motivation (Basse/Haute)	0,89	(11, 78)	0,89
Intervieweur(1/2/3)	0,30	(22, 156)	5,85*
Milieu x Motivation	0,92	(11, 78)	0,64
Milieu x Intervieweur	0,80	(22, 156)	0,84
Motivation x Intervieweur	0,70	(22, 156)	1,37
Milieu x Motivation x Intervieweur	0,84	(22, 156)	0,65

Note. Les résultats sont déjà ajustés pour les effets dus aux covariables niveau socioéconomique et heures en immersion totale.

* $p < 0,001$

résultats présentés sont déjà corrigés pour les effets dus aux covariables niveau socioéconomique et heures en immersion totale. Ces derniers n'accusent aucun effet significatif, tel qu'il est permis de constater à la source de variation intragroupe, basée sur un modèle de calcul de régression multiple ($F(22, 156) = 0,61, p > 0,05$).

Sauf pour l'effet principal dû au facteur intervieweur, pour tous les autres effets principaux, soit les facteurs milieu et motivation, et les effets d'interaction double et triple, soit milieu x motivation, milieu x intervieweur, motivation x intervieweur, et milieu x motivation x intervieweur, les résultats indiquent une variance intergroupe non significative. Plus précisément, les lambdas (Λ) de Wilks pour les effets et interactions mentionnés varient de 0,70 à 0,92, s'approchant plutôt de l'unité, désignant ainsi des centroïdes relativement semblables. Les rapports F correspondants dénotent un niveau de probabilité plus grand que 0,05.

Suite à cette analyse des données, les résultats n'appuient pas les hypothèses émises dans cette recherche. Les comportements proxémiques mesurés, manifestés par les étudiants anglophones, lorsque comparés à ceux des étudiants francophones, ne semblent pas varier, ni d'après les niveaux de motivation élevé ou bas, contrairement à l'énoncé de l'hypothèse 1, ni d'après les milieux anglophone ou bilingue

où vit l'étudiant, contrairement à l'énoncé de l'hypothèse 2. La possibilité d'interaction statistique telle que formulée dans l'hypothèse 3 manque aussi de support. Les différences entre les comportements proxémiques manifestés par les étudiants anglophones et ceux des étudiants francophones sont donc minimes.

Par contre, il en est pas de même quant au facteur contrôle intervieweur. Un lambda de 0,30 et un F correspondant de 5,85 rend l'effet principal du facteur intervieweur significatif à un niveau de probabilité plus petit que 0,001.

Le tableau 15 présente le sommaire de l'analyse de la variance univariée des différences absolues obtenues par les quatre groupes sur les 11 variables dépendantes pour l'effet intervieweur. Il permet d'identifier les variables dépendantes responsables de la variation significative des moyennes entre les trois intervieweurs. Les variables sont les suivantes: regard de l'intervieweur ($F(2, 88) = 11,80, p < 0,001$), changement de distance par l'intervieweur ($F(2, 88) = 7,59, p < 0,001$), gestes sujet écoute ($F(2, 88) = 6,55, p < 0,01$), et l'affect manifesté par l'intervieweur ($F(2, 88) = 16,10, p < 0,001$). Trois de ces variables réfèrent aux comportements proxémiques propres aux intervieweurs et une propre aux étudiants.

Tableau 15 .

Sommaire de l'analyse de la variance univariée de l'effet intervieweur sur les 11 variables dépendantes

Variable	SC	dl	MC	Résiduel	F
Distance	0,097	(2, 88)	0,048	0,148	0,33
Orientation	0,258	(2, 88)	0,129	0,129	1,00
Regard sujet	4,782	(2, 88)	2,391	0,864	2,77
Regard intervieweur	0,967	(2, 88)	0,484	0,041	11,80**
Changement de distance sujet	0,015	(2, 88)	0,008	0,003	2,79
Changement de distance intervieweur	0,012	(2, 88)	0,006	0,0008	7,59**
Gestes sujet écoute	1,644	(2, 88)	0,822	0,126	6,55*
Gestes sujet parle	0,620	(2, 88)	0,310	0,133	2,33
Gestes intervieweur	0,318	(2, 88)	0,159	0,060	2,65
Affect sujet	0,963	(2, 88)	0,482	0,161	2,99
Affect intervieweur	1,022	(2, 88)	0,511	0,032	16,10**

Note. Les résultats sont déjà ajustés pour les effets dus aux covariables niveau socioéconomique et heures en immersion totale.

* $p < 0,01$

** $p < 0,001$

Afin de déterminer lequel des trois intervieweurs serait principalement responsable des variances significatives dans les moyennes, une analyse de la variance à sens unique suivie du test a posteriori de Scheffé a été effectuée. Les résultats figurent au tableau 16. La différence significative entre les moyennes des comportements proxémiques des intervieweurs relatifs au regard et au changement de distance serait attribuée à l'intervieweur 3. Quant à l'affect, les trois intervieweurs ont manifesté ce comportement avec une intensité significativement différente l'un de l'autre. Par contre, l'intervieweur 1 aurait eu plus d'influence sur les gestes des étudiants en position d'écoute.

Selon Hall (1974), l'engagement sensoriel global de chaque sujet se trouverait par l'addition des variables proxémiques. Une analyse de la variance (SPSS MANOVA) a révélé que l'effet principal de l'intervieweur disparaît lorsque les schèmes de comportements proxémiques manifestés par les étudiants, indépendamment de ceux des intervieweurs, sont considérés comme un tout ($F(2, 88) = 0,26, p > 0,05$). Par contre, l'effet intervieweur demeure significatif pour l'ensemble des schèmes de comportements proxémiques manifestés par les intervieweurs seulement ($F(2, 88) = 3,19, p < 0,05$).

Tableau 16

Moyennes en différences absolues, rapports F, et tests a posteriori significatifs relatifs aux trois intervieweurs sur les quatre variables dépendantes

Variable	Intervieweur Moyenne			F ^a	Tests a posteriori significatifs ^b
	1	2	3		
Regard intervieweur	0,09	0,10	0,34	13,59***	2*,3*
Changement de distance intervieweur	0,02	0,02	0,04	8,23***	2*,3*
Gestes sujet écoute	0,41	0,65	0,64	4,97**	1*,2*
Affect intervieweur	0,10	0,37	0,22	17,96***	1*,2*,3*

a $df=(2, 101)$

b 1. Intervieweur 1 vs 2.
2. Intervieweur 1 vs 3.
3. Intervieweur 2 vs 3.

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

*** $p < 0,001$

Les autres variables d'intérêt

Afin d'incorporer à l'ensemble de la recherche les autres variables qui revêtaient de l'intérêt, et afin d'examiner lesquelles des variables pourraient être regroupées, une analyse factorielle a été effectuée. Les variables milieu, niveau de motivation intégrative exprimé en scores, niveau socioéconomique, heures en immersion totale, QI, anxiété, rendement en français et quotient de vitalité ethnolinguistique faisaient partie de l'analyse en plus des 11 variables relatives aux comportements proxémiques.

La matrice de corrélation des 21 variables se trouve à l'appendice B. L'analyse factorielle d'après la méthode des facteurs communs et spécifiques a donné 10 facteurs ayant une valeur de racine latente supérieure à 1. Ces 10 facteurs expliquent 75,7% de la variance totale. L'analyse fut complétée par une rotation varimax dont la matrice résultante figure au tableau 17.

Le facteur I a obtenu des pondérations acceptables (plus grand que $\pm 0,3$) sur deux variables, soient les heures passées en immersion totale (variable 1) et le milieu (variable 2). Ce facteur ne fait que confirmer le fait que les heures passées en immersion totale variaient d'après le district scolaire.

Tableau 17

Matrice des saturations après rotation varimax

Variable	Facteur									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
1. Heures en immersion totale	0,98	-0,01	0,09	0,01	-0,04	0,11	-0,05	0,11	-0,02	-0,10
2. Milieu	0,84	0,06	0,02	-0,01	-0,02	-0,14	-0,01	-0,01	0,04	-0,05
3. Vitalité ethnolinguistique	-0,03	0,72	-0,30	-0,17	0,07	0,05	-0,04	-0,00	0,01	0,14
4. Motivation intégrative	0,00	-0,50	0,67	0,14	0,02	0,04	0,09	0,09	0,05	0,22
5. Désir de continuer en immersion totale	-0,06	0,34	-0,13	-0,18	0,02	-0,11	-0,15	-0,04	0,18	-0,20
6. Changement de distance par le sujet	-0,01	0,72	-0,04	0,25	0,06	0,04	0,08	0,07	0,03	0,13
7. Affect intervieweur	-0,13	0,40	0,02	0,09	0,49	-0,29	-0,12	-0,08	-0,14	-0,13
8. Occasion de parler français en dehors du contexte scolaire	-0,00	-0,14	0,77	-0,13	0,06	0,06	-0,13	0,01	-0,14	0,06
9. Anxiété,	-0,07	0,07	-0,57	-0,08	0,10	0,13	-0,18	-0,07	-0,20	0,12
10. Gestes sujet parle	0,03	0,01	-0,05	0,85	0,01	-0,09	0,03	-0,00	0,10	0,03
11. Gestes sujet écoute	-0,04	0,03	0,10	0,48	0,00	0,28	-0,21	0,02	-0,13	-0,15

(suite....)

Tableau 17 (suite)

Matrice des saturations après rotation varimax

Variable	Facteur									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
12. Affect sujet	0,03	0,05	-0,02	-0,01	0,78	-0,04	0,09	0,09	-0,06	-0,03
13. Niveau socioéconomique	0,12	-0,03	-0,07	-0,01	-0,10	0,57	0,12	-0,10	-0,01	-0,04
14. Compétence en français	0,20	0,05	0,11	0,08	0,03	0,51	0,11	0,38	0,03	0,07
15. Distance entre les corps	-0,02	0,08	0,08	-0,09	-0,16	0,13	0,58	0,09	-0,13	0,19
16. Orientation	-0,03	-0,10	-0,00	-0,01	0,27	0,11	0,50	-0,04	-0,03	0,01
17. Quotient intellectuel	0,09	-0,00	0,05	0,00	0,06	-0,03	-0,11	0,76	0,05	0,04
18. Regard de l'intervieweur	-0,11	-0,03	0,05	-0,02	-0,15	0,03	-0,16	0,10	0,61	0,01
19. Gestes intervieweur parle	0,21	-0,03	-0,05	0,06	0,16	-0,09	-0,05	0,18	0,35	0,30
20. Changement de distance par l'intervieweur	-0,06	0,10	0,04	-0,10	-0,09	-0,06	-0,11	0,04	0,02	0,55
21. Regard du sujet	0,09	-0,17	-0,25	0,24	0,04	-0,21	0,27	0,08	-0,15	0,17

Le facteur II est défini par cinq variables. Il semblerait que l'étudiant anglophone qui considère la langue anglaise comme puissante (variable 3), moins il aurait une motivation intégrative élevée (variable 4) et moins il aurait l'intention de continuer en immersion totale (variable 5). Quant à son comportement proxémique, il aurait plus de tendance à changer de distance lorsqu'il interagit avec un francophone (variable 6) et ce dernier aurait une tendance à lui manifester de l'affect (variable 7).

Le facteur III a obtenu des saturations importantes sur trois variables et une saturation marginale sur une variable. Ces résultats suggéreraient que l'étudiant anglophone qui profite des occasions pour parler le français en dehors du contexte scolaire (variable 8) possède une motivation intégrative élevée (variable 4) et manifeste peu d'anxiété lorsqu'il parle en français (variable 9). Le quotient de la vitalité ethnolinguistique (variable 3) est marginalement mais négativement reliée à ce facteur, indiquant que l'étudiant en question considérerait la langue anglaise comme peu puissante.

Les facteurs II et III pourraient être regroupés conceptuellement. En premier lieu, chacun des facteurs retient des saturations acceptables sur la variable motivation intégrative (variable 4) et aussi, mais avec réserve,

sur la variable quotient de vitalité ethnolinguistique (variable 3). En second lieu, les composantes recourent les résultats antérieurs relatifs aux comportements de profiter des occasions offertes pour parler le français et de vouloir continuer en immersion totale chez les étudiants ayant une motivation intégrative élevée (Gardner, 1978; Gardner & Smythe, 1974, 1975; Gardner, Smythe, Clément & Glicksman, 1976). Quant à l'anxiété (variable 9), qui est négativement reliée à vouloir profiter des occasions pour parler le français (variable 8), elle est aussi négativement reliée à la motivation intégrative (variable 4) tout comme avaient déjà démontré les résultats de Gardner (1978). En introduisant la nouvelle variable de la puissance d'une langue (variable 3), la perception de la langue anglaise comme puissante serait négativement reliée à la motivation intégrative (variable 4), telles que suggèrent les pondérations sur les variables mentionnées à l'intérieur des facteurs II et III.

Le facteur IV est défini par les variables gestes du sujet lorsqu'il parle (variable 10) et gestes du sujet lorsqu'il écoute (variable 11). Ceci indique qu'il existe une relation entre les comportements gestuels du sujet.

Les variables qui définissent le facteur V soulignent le lien entre les comportements affectifs du sujet (variable 12) et ceux de l'intervieweur (variable 7).

Le facteur VI a obtenu des saturations acceptables sur deux variables. Le niveau socioéconomique (variable 13) serait lié à la compétence en français (variable 14). Tandis que le facteur VIII, qui pourrait être nommé facteur d'intelligence à cause de la haute pondération sur cette variable (variable 17), reçoit aussi une pondération sur la compétence en français (variable 14). Des recherches précédentes avaient déjà établi ce lien (Clément, Gardner & Smythe, 1977b; Genesee, 1976).

Le facteur VII, défini par deux variables, établit le lien entre la distance entre les corps (variable 15) et l'orientation des corps (variable 16).

Le facteur IX a obtenu des saturations acceptables sur le regard de l'intervieweur (variable 18) et les gestes de l'intervieweur lorsqu'il parle (variable 19).

Et enfin, d'après les saturations, le facteur X est déterminé par le changement de distance de l'intervieweur (variable 20) et, en commun avec le facteur IX, par les gestes de l'intervieweur lorsqu'il parle (variable 19).

En résumé, à l'exception du facteur I qui réfère aux heures d'instruction en français, les neuf autres facteurs peuvent se catégoriser de la façon suivante: les facteurs relatifs à la motivation intégrative et à la perception de la puissance de la langue (facteurs II et III), les facteurs relatifs à l'intelligence et au rendement en français (facteurs VI et VIII), et enfin les facteurs relatifs aux comportements proxémiques (facteurs IV, V, VII, IX et X).

CHAPITRE IV

DISCUSSION ET CONCLUSION

La recherche se proposait de vérifier, à l'intérieur du cadre psychosocial du processus d'apprentissage d'une langue seconde, tel que proposé par Gardner (1978), une des conséquences non verbales possibles de la motivation intégrative, notamment celle de l'incorporation par l'étudiant des schèmes de comportements proxémiques caractéristiques des membres du groupe culturel dont il apprend la langue. Les résultats qui en découlent seront discutés en deux étapes. La première étape se concentrera sur les résultats relatifs aux hypothèses obtenus à la suite d'une analyse de la variance multivariée. La deuxième étape soulignera les relations obtenues, suite à une analyse factorielle, entre les variables principales et les autres variables d'intérêt. Un bref résumé des points saillants servira de conclusion.

Les hypothèses

L'hypothèse 1 prédisait que les schèmes de comportements proxémiques manifestés par les étudiants anglophones lorsqu'ils parlaient français varieraient d'une façon significative d'après leur niveau de motivation intégrative.

Si le niveau de motivation était élevé, les schèmes de comportements proxémiques de ces étudiants seraient presque semblables à ceux des étudiants francophones. Les résultats n'appuient pas cette hypothèse. Les résultats suggèrent que les étudiants anglophones lorsqu'ils parlent français ne manifestent pas de comportements proxémiques différents de ceux des francophones, qu'importe leur niveau de motivation.

Les résultats ne soutiennent pas non plus la prédiction formulée dans l'hypothèse 2. La dernière voulait que les schèmes de comportements proxémiques des étudiants anglophones varient d'après les milieux culturels unilingues anglais ou bilingues où ils vivent. Le milieu bilingue, qui en principe devrait offrir plus d'occasions à l'étudiant anglophone d'entrer en rapport avec les francophones, devrait aussi, en principe, permettre davantage l'incorporation des schèmes de comportements proxémiques des francophones. Il n'en est pas ainsi. Il semblerait que les schèmes de comportements proxémiques des étudiants anglophones, lorsque ces derniers parlent en français, ne sont pas différents de ceux des étudiants francophones, qu'importe le milieu.

L'hypothèse 3 qui prédisait une interaction statistique entre les niveaux de motivation et les milieux, a subi, de par les résultats, un sort semblable. Les schèmes de comportements proxémiques des étudiants anglophones de niveau de motivation élevé et venant de milieu bilingue, lorsque

comparés à ceux des étudiants francophones, ne sont pas significativement différents de ceux des étudiants anglophones ayant un niveau de motivation bas et venant d'un milieu unilingue ou bilingue.

Même si les résultats n'ont pas su appuyer les prédictions telles qu'é émises par les hypothèses, ils peuvent néanmoins avoir une répercussion importante sur les processus de l'apprentissage d'une langue seconde. Un examen des moyennes des scores originaux des schèmes de comportements proxémiques (voir tableau 9) ne révèle que des différences minimales entre les cinq groupes. La comparaison se justifie puisque les écarts-types respectifs sont relativement semblables, mais toutefois assez grands pour conclure à une distribution homogène des scores à l'intérieur de chaque groupe. La constatation suggère que les variables non-verbales étudiées, puisqu'elles sont manifestées d'une façon semblable par les étudiants anglophones et francophones lorsqu'ils parlent le français, ne seraient pas source d'obstacle ni à la communication interculturelle ni à l'apprentissage de la langue seconde. L'observation est de conséquence, puisque, selon Hall (1964, 1974) et Watson (1970, 1972), lors d'une situation de communication interculturelle, les différences dans la manifestation des comportements non-verbaux propres à chaque interlocuteur peuvent engendrer un malaise non-identifié qui transcenderait

la communication. Cet état de chose proviendrait du fait qu'un individu d'une culture donnée interpréterait les comportements non-verbaux d'un membre d'une autre culture d'après les normes de sa culture propre.

Watson (1970) avait trouvé des différences significatives entre des comportements proxémiques anglais et français. Les sujets anglophones et francophones participants, quoique étudiants aux Etats-Unis, étaient des adultes de souche européenne. Au Canada, la recherche de Lacroix et Rioux (1978) laisserait croire aux différences manifestées dans les comportements non-verbaux--même si les gestes n'ont pas été spécifiés--par les anglophones et francophones. Il se peut qu'il existe des comportements proxémiques propres aux Canadiens (ou aux Néo-Brunswickois) qui se situeraient au-delà des subtilités comportementales proxémiques non encore identifiées mais respectivement propres à chacune des deux ethnies canadiennes.

Hall (1966, 1974) fait une mise en garde contre le danger de vouloir considérer les Américains comme un groupe culturel homogène relatif aux comportements proxémiques. Les recherches subséquentes, essayant de vérifier son observation, donnent des résultats inconsistants, donc inconcluants (Aiello & Jones, 1971; Baxter, 1970; Forston & Larson, 1968; Jones, 1971; Jones & Aiello, 1973; Leibman, 1970; Scherer, 1974; Thayer & Alban, 1972; Thompson & Baxter, 1973; Watson &

Graves, 1966; Willis, 1966). La variabilité dans les méthodes employées et le manque de contrôle uniforme et systématique des variables importantes, soit âge, sexe, niveau socioéconomique, relation et contexte en sont principalement responsables, puisqu'ils empêchent une comparaison honnête. La présente recherche ne soutient ni ne conteste les observations de Hall appliquées aux deux différentes ethnies canadiennes. Elle ne permet pas de conclure qu'il n'y a pas de différence significative entre les schèmes de comportements proxémiques des étudiants anglophones et francophones. Par contre elle permet de constater que des étudiants anglophones, qui pour une période de six années académiques presque complètes ont été exposés au moins pendant 77% des heures scolaires à la langue française et au comportement des enseignants d'origine francophone lorsqu'ils parlent en français, manifestent des schèmes de comportements proxémiques (notamment, distance, orientation, regard, changement de distance, gestes lorsqu'ils écoutent et parlent, et affect) semblables à leurs pairs francophones qui ont étudié et ont vécu dans un milieu français toute leur vie. Cette observation irait à l'encontre des résultats trouvés par Lacroix et Rioux (1978). Même si la méthodologie employée par ces derniers est douteuse, il semblerait que les gestes (non-identifiés) manifestés par des bilingues de langue anglaise et française trahiraient leur origine culturelle peu importe la langue

utilisée. Ceci étant dit, une question relative à la proxémique reste encore non résolue: Est-ce que les schèmes de comportements proxémiques des étudiants anglophones sont toujours semblables à ceux des francophones, ou est-ce qu'ils sont semblables que lorsqu'ils parlent le français? Quelques modifications pourraient être décisives quant à la question tout juste soulevée. Elles seront abordées dans les prochains paragraphes qui terminent la première étape de la discussion des résultats.

Les ressemblances des schèmes de comportements proxémiques des étudiants anglophones et francophones lorsqu'ils parlent le français se sont manifestés dans une situation particulière, qui est celle d'une entrevue informelle dirigée par des étudiants universitaires. L'écart d'âge entre les deux interlocuteurs et la relation sujet-intervieweur impliquent, quoique pas directement vérifiée, la notion de différence de statut. Même si la relation sujet-intervieweur a été maintenue constante, il demeure néanmoins qu'elle a peut-être pu influencer les comportements proxémiques étudiés en rendant ces derniers un peu plus formels.

Lott et Sommer (1967) ont trouvé que des individus vont s'asseoir plus proche de leurs pairs que de ceux qu'ils considèrent de statut supérieur ou inférieur. Des résultats semblables ont été signalés par Giesen et McLaren (1976)

relatifs à la distance interpersonnelle entre les pairs et entre sujets-moniteur. La distance interpersonnelle entre les sujets assis et en interaction se trouve, et ceci d'une façon uniforme à travers la majorité des recherches (pour une revue critique voir Altman et al., 1976), dans la phase éloignée de la zone personnelle (2,5 pi. à 4 pi.) ou la phase rapprochée de la zone sociale (4 pi. à 7 pi.). Dans la présente recherche les moyennes de distance interpersonnelle varient de 4,19 à 4,4 pi. (voir tableau 9).⁹ Les recherches mentionnées, y incluse la présente, appuient donc les observations de Hall (1966) chez la population nord-américaine.

Par contre, les individus semblent se rapprocher davantage lors de leurs interactions lorsqu'ils sont debout. L'analyse des recherches faite par Altman et Vinsel (1976) révèle que la zone préférentielle dans la position debout varie entre 12 à 18 po. dans la zone intime et entre 1,5 à 2,5 pi. dans la phase rapprochée de la zone personnelle. Ce constat revêt une certaine importance puisque, d'après Hall (1966), les différentes zones de distance interpersonnelle

⁹Puisque les moyennes de la distance interpersonnelle sont données en scores ajustés, il faut soustraire de 9 chaque moyenne indiquée pour avoir la mesure en pieds.

détermineraient le genre de communication qui a lieu et les schèmes de comportements proxémiques propres qui en découlent.

A l'intérieur du même modèle théorique, une recherche subséquente devrait prendre en considération les deux points soulevés, soit le statut et la position debout. En faisant interagir des pairs, l'effet statut serait éliminé, ce qui révélerait peut-être une plus grande spontanéité dans la distanciation interpersonnelle et en ce que cette dernière engendre. Il en est de même pour la position debout qui est déjà en soi plus flexible quant à la possibilité de variations dans la distance interpersonnelle. L'incorporation à la recherche des deux changements suggérés pourraient peut-être révéler des distinctions intéressantes dans les comparaisons des schèmes de comportements proxémiques anglophones et francophones, ou en maintenir la ressemblance.

Il paraît également opportun d'ajouter au groupe de comparaison de pairs francophones celui de pairs anglophones. L'addition aurait comme avantage de permettre des comparaisons des schèmes de comportements proxémiques manifestés par l'étudiant anglophone lorsqu'il parle le français et l'anglais.

Toute recherche comparable subséquente devrait aussi s'assurer que les sujets entrent en interaction avec plusieurs intervieweurs ou compères. Ce contrôle est nécessaire pour empêcher que les schèmes de comportements proxémiques manifestés par les sujets soient provoqués par ceux d'un interlocuteur particulier. Les résultats de la présente recherche quant à l'effet intervieweur servent d'avertissement. Les trois intervieweurs ont manifesté des différences dans leurs comportements relatifs à l'affect, au regard et au changement de distance. De plus, un intervieweur en particulier aurait eu plus d'influence sur les gestes des étudiants en position d'écoute. Par contre, il est permis de supposer que les différences entre les comportements proxémiques des intervieweurs n'ont pas eu de conséquences majeures sur ceux des sujets, puisqu'une analyse des schèmes de comportements proxémiques pris dans leur ensemble et conçus comme un engagement sensoriel global (Hall, 1974) a révélé que l'effet intervieweur disparaît chez les étudiants.

Les relations entre les variables principales et les autres variables d'intérêt

D'après les résultats de la présente recherche, même si le niveau de motivation intégrative ne semble pas jouer un

rôle déterminant dans la manifestation des schèmes de comportements proxémiques, il peut quand même être relié, suite à une analyse factorielle, à d'autres variables qui conceptuellement revêtent de l'intérêt.

L'influence de la motivation intégrative sur les moyens que l'étudiant va prendre pour apprendre la langue seconde, à savoir, sur la persistance à vouloir continuer à apprendre la langue seconde et sur son vouloir de profiter des occasions offertes pour la parler, est déjà solidement documentée (Clément, 1978; Clément, Gardner & Smythe, 1977a; Clément, Smythe & Gardner, 1978; Gardner, 1978; Gardner & Lambert, 1972; Gardner & Smythe, 1975a; Gardner, Smythe, Clément & Glikzman, 1976). La présente recherche n'en fait pas exception: elle recoupe les résultats des recherches précédentes.

Clément, Gardner et Smythe (1977b) ont examiné de plus près le rapport de la motivation intégrative et le vouloir de la part des élèves de profiter des occasions offertes pour parler le français. Ces auteurs ont trouvé que le simple fait de côtoyer les francophones n'assurait pas des rapports avec ces derniers; mais ceux qui possédaient déjà au préalable des attitudes favorables envers les francophones étaient précisément ceux qui ont profité des occasions d'entrer en relation avec eux.

Par contre, Gardner (1978) a décelé que dans un milieu bilingue, l'anxiété manifestée en classe de français, quoique négativement reliée au vouloir de profiter des occasions offertes pour entrer en relation avec les francophones, demeure néanmoins une meilleure variable de prédiction à cet effet que la motivation. Toujours selon le même auteur, dans un milieu unilingue anglais, la motivation garderait son statut privilégié quant à sa valeur de prédiction relative à l'effet discuté.

Dans la présente recherche, l'anxiété réfère à celle manifestée en des situations réelles. Cette anxiété est négativement reliée à la motivation intégrative ainsi qu'au vouloir de profiter des occasions offertes pour parler le français. Gardner (1978) a aussi trouvé ces liens négatifs. Mais dans la présente recherche, la motivation intégrative serait plus reliée au désir de profiter des occasions de parler le français que l'anxiété, indépendamment des milieux.

La divergence des résultats d'avec ceux de Gardner (1978), relatifs à la valeur de prédiction de l'anxiété et de la motivation au vouloir profiter des occasions de parler le français, peut être due aux mesures. En premier lieu, les échelles d'anxiété employées ne sont pas les mêmes. Gardner (1978) s'est servi de l'échelle Anxiété en classe de français, tandis que dans la présente recherche, c'est l'échelle Anxiété en situations réelles qui était

d'intérêt. Mais il n'est pas exclu que les deux échelles soient en corrélation.

En deuxième lieu, les échelles composantes de la mesure relative à la motivation varient puisque les buts des deux recherches diffèrent. Gardner (1978) a voulu démontrer, par des méthodes de corrélation partielle et semi-partielle, que les attitudes soutenaient la motivation. Due à cette conceptualisation, il était tenu à la séparation des mesures de l'index de motivation (soit les échelles suivantes: Motivational Intensity, Desire to Learn French et Attitudes Toward Learning French) de celles propres aux concepts de motivation intégrative (soit Attitudes Toward European French People Scale, Attitudes Toward French Canadians Scale et Ratings of Integrative Orientation). Tandis que dans la présente recherche, le niveau de motivation intégrative fait référence à la combinaison de toutes les échelles tout juste mentionnées, sauf celle d'Attitudes Toward Learning French qui d'habitude ne fait pas partie des indices de motivation comme telle (Gardner & Smythe, 1974a, 1975a). L'addition des scores obtenus sur les échelles pour arriver à un score exprimant le niveau de motivation intégrative se justifie par le fait que le concept de la motivation intégrative et l'index de motivation sont en corrélation et que le concept de la motivation intégrative supporte l'index de motivation (Gardner, 1978).

En troisième lieu, contrairement à la forme dichotomique employée par Gardner (1978), l'échelle Opportunity to Use French Outside the School présentée sous forme de type Likert a peut-être eu comme conséquence des réponses plus nuancées.

La divergence pourrait aussi être expliquée tout simplement par le fait que la variable anxiété joue un rôle moindre que la motivation intégrative quant à l'influence sur le vouloir profiter des occasions de parler le français chez une population d'étudiants inscrits à un programme d'immersion que chez des étudiants inscrits à un programme régulier où les heures d'enseignement du français demeurent quand même restreintes en nombre.

Une autre variable d'intérêt, soit le quotient de la vitalité ethno-linguistique d'une langue, est aussi étroitement reliée au niveau de motivation intégrative. En fait, les résultats suggèrent que plus l'étudiant perçoit sa langue première comme étant puissante relativement à la langue seconde apprise, moins son niveau de motivation est élevé et moins il aura tendance à prendre les moyens pour apprendre cette langue seconde. Par contre, si son quotient de vitalité ethno-linguistique est bas, le phénomène inverse se produirait: son niveau de motivation sera plus élevé et

il agira en conséquence. Ce point est important à noter puisque, indépendamment du niveau de vitalité ethnolinguistique objective dont jouirait une langue dans un milieu donné (Giles, Bourhis & Taylor, 1977), la perception de la vitalité de la langue en question peut varier d'un individu à un autre. Il s'ensuit que même si un individu vit dans un milieu bilingue où les deux langues en question jouiraient d'une vitalité ethnolinguistique objective à peu près égale; sa perception subjective de la vitalité ethnolinguistique de la langue seconde dépendrait d'un ensemble d'attitudes favorables envers les gens et leur langue.

Toujours relatif au facteur motivation intégrative, deux schèmes de comportements proxémiques manifestés par les intervieweurs, soit le changement de distance et l'affect, y seraient reliés d'une façon négative. Ces liens sont d'autant plus difficiles à expliquer puisque les résultats n'ont pas appuyé la prédiction de l'effet de la motivation intégrative sur les schèmes de comportements proxémiques. De plus, la direction de ces variables, à savoir si les intervieweurs ont changé plus ou moins de distance ou ont montré plus ou moins d'affection en interagissant avec les étudiants anglophones qui avaient un niveau de motivation bas, est impossible à établir à partir des différences absolues.

Il se peut aussi que dû à un nombre de sujets inférieur à l'idéal pour empêcher une structure factorielle fautive, le hasard aurait permis l'apparition de deux variables, à l'intérieur d'un facteur, dont l'interprétation demeure en suspens pour le moment. Il demeure toutefois que la structure factorielle, dans son ensemble, révèle des facteurs conformes à la structure conceptuelle du modèle théorique de Gardner (1978) et aux facteurs proxémiques relatifs aux gestes du sujet, à l'interaction de l'affect, à la distance interpersonnelle et aux gestes de l'intervieweur en relation avec le regard du sujet et le changement de distance de ce dernier.

Pour terminer cette partie de la discussion des variables d'intérêt, les résultats de la présente recherche recourent ceux des recherches précédentes qui relient l'intelligence avec la compétence en la langue seconde mesurée d'une façon objective (Clément et al., 1977b; Genesee, 1976). Par contre, la compétence en français dans cette recherche est reliée, mais d'une façon indépendante de l'intelligence, au niveau socioéconomique. Dû à ce dernier constat, les recherches subséquentes dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde ne devraient pas négliger de prendre en considération le niveau socio-économique.

Résumé et conclusion

La présente recherche fait partie d'une série d'investigations qui se concentrent principalement sur le rôle de la motivation intégrative dans le processus de l'apprentissage d'une langue seconde. La motivation intégrative reflète de la part de l'étudiant le désir et le vouloir d'apprendre la langue d'une autre culture dans le but de pouvoir communiquer avec ses membres et même de s'identifier à eux (Gardner, 1975a). Jusqu'à date, parmi les conséquences linguistiques de la motivation intégrative, seule la compétence en une langue seconde a été considérée dans les recherches. L'aspect non-verbal, qui en fait partie intégrante (Ritchie-Key, 1977), a été négligé. L'étude du langage non-verbal, notamment les schèmes de comportements proxémiques qui, selon Hall (1963, 1968, 1974), sont culturellement déterminés, est importante puisque, lors d'une interaction, une fausse interprétation de ces derniers peut provoquer une mésentente et même entraver la communication interculturelle (Hall, 1963, 1968, 1974; Watson, 1970, 1972).

Ceci étant dit, la présente recherche a voulu étudier l'influence de la motivation intégrative sur l'incorporation et la manifestation de certains des schèmes de comportements proxémiques des francophones par l'étudiant anglophone lorsque ce dernier parle le français. Les résultats n'ont pas révélé de différence significative entre les schèmes de

comportements proxémiques manifestés par les anglophones, qu'importe leur niveau de motivation intégrative, lorsque comparés à ceux des francophones.

L'absence de différence significative est en elle-même importante, si les suppositions de Hall (1963, 1968, 1974) sont véridiques, puisque la ressemblance des schèmes de comportements proxémiques des étudiants anglophones et francophones, lorsqu'ils parlent le français, faciliterait la communication interculturelle en lui enlevant un obstacle.

D'autres résultats de la présente recherche sont aussi importants en ce qu'ils recoupent ceux des recherches précédentes qui ont établi le lien entre la motivation intégrative et la persistance dans l'apprentissage de la langue seconde, le fait de profiter des occasions pour parler avec les gens qui utilisent la langue étudiée (Clément, 1978; Clément, Gardner & Smythe, 1977a, 1977b; Clément, Smythe & Gardner, 1978; Gardner, 1978; Gardner & Lambert, 1972; Gardner & Smythe, 1975a; Gardner, Smythe, Clément & Glikzman, 1976), et l'anxiété (Clément, Gardner & Smythe, 1970; Gardner, 1978).

La nouvelle variable quotient de vitalité ethno-linguistique (Clément, 1981), qui révèle la perception subjective de la puissance relative de la langue seconde apprise dans un milieu donné, demandera une attention

particulière dans les recherches futures. Le fait que le quotient de la vitalité ethnolinguistique soit relié au niveau de motivation intégrative indépendamment du milieu (anglophone ou bilingue) où la langue seconde est apprise raffermirait la position privilégiée de la motivation intégrative dans le processus de l'apprentissage d'une langue seconde. La perception de la puissance d'une langue serait davantage déterminée par des attitudes favorables envers les membres de la culture parlant la langue en question, que par la vitalité ethnolinguistique objective qui, selon Giles et al. (1977), est déterminée par le statut, la distribution démographique et le support institutionnel accordé.

BIBLIOGRAPHIE

- Aiello, J. R. & Aiello, T. D. C. The development of personal space: Proxemic behavior of children 6 through 16. Human Ecology, 1974, 2, 177-189.
- Aiello, J. R. & Jones, S. E. A field study of the proxemic behavior of young school children in three subcultural groups. Journal of Personality and Social Psychology, 1971, 19, 351-356.
- Albas, D. C., McCluskey, K. W. & Albas, C. A. Perception of the emotional content of speech: A comparison of the two Canadian groups. Journal of Cross-cultural Psychology, 1976, 7, 481-490.
- Altman, I. & Vinsel, A. Personal space: An analysis of E. T. Hall's proxemics framework. Dans I. Altman and J. Wohlwill (Ed.), Human behavior and environment: Advance in theory and research. New York: Plenum Press, 1976.
- Altman, I. & Wohlwill, J. (Ed.), Human behavior and environment: Advances in theory and research (Vol. 2). New York: Plenum Press, 1976.
- American Psychological Association. Publication manual of the American Psychological Association. Washington, D.C.: Author, 1974.
- Anisfeld, M. & Lambert, W. E. Social psychological variables in learning Hebrew. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1961, 63, 524-529.
- Argyle, M. Bodily Communication. London: Methuen & Co. Ltd., 1975.
- Bailey, K., Hartnett, J. & Grover, H. Modeling and personal space behavior in children. Journal of Psychology, 1973, 85, 143-150.
- Baldassare, M. & Feller, S. Cultural variations in personal space: Theory methods, and evidence. Ethos, 1975, 3, 481-503.
- Baxter, J. C. Interpersonal spacing in natural settings. Sociometry, 1970, 33, 444-456.

- Blishen, B. R. & McRoberts, H. A. A revised socioeconomic index of occupations in Canada. Canadian Review of Sociology and Anthropology, 1976, 13, 71-79.
- Blishen, B. A socio-economic index for occupations in Canada. Canadian Review of Sociology and Anthropology, 1967, 4, 41-53.
- Blishen, B. R. & Carroll, W. K. Sex differences in a socioeconomic index for occupation in Canada. Canadian Review of Sociology and Anthropology, 1978, 15, 352-371.
- Bourhis, R. Y., Giles, H. J. & Rosenthal, D. Notes on the construction of a subjective vitality questionnaire for ethnolinguistic group. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 1981, 2, 145-155.
- Carey, S. T. Bilingualism, biculturalism and education. Edmonton: University of Alberta, 1974.
- Carroll, J. B. A factor analysis of two foreign language aptitude batteries. Journal of General Psychology, 1958, 59, 3-19.
- Castonguay, J. Dictionnaire de la psychologie et des sciences connexes/Dictionary of psychology and related sciences. Québec: Edisem, inc., 1973.
- Cattell, R. B. Epreuve d'intelligence sans apport culturel. Manuel d'administration, Echelle II, Variante A. (Traduction et adaptation française par Jean-Marc Chevrier). Ottawa: Institut de Recherches psychologiques, inc., 1969.
- Cattell, R. B. The Scree test for the number of factors. Multivariate Behavioural Research, 1966, 1, 245-276.
- Cattell, R. B. & Cattell, A. K. S. Test of "g": Culture Fair. Scale 2. Form A. Manual for scales 2 and 3. Champaign, Ill.: Institute for Personality and Ability Testing, 1973.
- Clément, R. Motivational characteristics of francophones learning English (Publication B-70). Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1978.
- Clément, R. An integrated framework of inter-ethnic communication. Unpublished manuscript, Research proposal, University of Ottawa, Department of Psychology, 1981.

- Clément, R., Gardner, R. C. & Smythe, P. C. Social and individual factors in second language learning. Canadian Journal of Behavioural Science/La revue canadienne des Sciences du comportement, 1980, 12, 293-302.
- Clément, R., Gardner, R. C. & Smythe, P. C. Inter-ethnic contact: Attitudinal consequences. Canadian Journal of Behavioural Science/La revue canadienne des Sciences du comportement, 1977, 9, 205-215. (a)
- Clément, R., Gardner, R. C. & Smythe, P. C. Motivational variables in second language acquisition. A study of francophones learning English. Canadian Journal of Behavioural Science/La revue canadienne des Sciences du comportement, 1977, 9, 123-133. (b)
- Clément, R., Smythe, P. C. & Gardner, R. C. Echelles d'attitudes et de motivations reliées à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde. Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes, 1976, 33, 5-26.
- Clément, R., Smythe, P. C. & Gardner, R. C. Persistence in second language study: Motivational considerations. Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes, 1978, 34, 688-694.
- Cliff, N. The relation between sample and population characteristics vectors. Psychometrika, 1970, 35, 163-178.
- Collett, P. On training Englishmen in the non-verbal behavior of Arabs: An experiment in inter-cultural communication. International Journal of Psychology, 1971, 6, 209-215.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. Non-verbal behavior in psychotherapy research. Dans Shlien, J. M. (Ed.), Research in psychotherapy (Vol. 3). Washington, D.C.: American Psychological Association, 1968.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. The repertoire of non-verbal behavior: Categories, origins, usage and coding. Semiotica, 1969, 1, 49-98.
- Feenstra, H. J. Parent and teacher attitudes: Their role in second language acquisition. Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes, 1969, 26, 5-13.

- Forston, R. F. & Larson, C. U. The dynamics of space: An experimental study in proxemic behavior among Latin Americans and North Americans. Journal of Communication, 1968, 18, 109-116.
- Fry, A. M. & Willis, F. N. Invasion of personal space as a function of the age of the invader. Psychological Record, 1971, 21, 385-389.
- Gardner, R. C. Social psychological aspects of second language acquisition. Research Bulletin No. 445. London: University of Western Ontario, Department of Psychology, 1978.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. Motivational variables in second-language acquisition. Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de Psychologie, 1959, 13, 266-272.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. Attitudes and motivation in second-language learning. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1972.
- Gardner, R. C. & Santos, B. Motivational variables in second-language acquisition: A Philippine investigation. Research Bulletin No. 193. London: University of Western Ontario, Department of Psychology, 1970.
- Gardner, R. C. & Smythe, P. C. The integrative motive in second-language acquisition. Dans S. T. Carey (Ed.), Bilingualism, biculturalism and education. Edmonton: University of Alberta, 1974, 31-45. (a)
- Gardner, R. C. & Smythe, P. C. Second-language acquisition: Motivational considerations. Dans S. T. Carey (Ed.), Bilingualism, biculturalism and education. Edmonton: University of Alberta Press, 1974, 11-30. (b)
- Gardner, R. C. & Smythe, P. C. Motivation and second-language acquisition. Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes, 1975, 31, 218-234. (a)
- Gardner, R. C. & Smythe, P. C. Second-language acquisition: A social psychological approach. Research Bulletin No. 332. London: University of Western Ontario, Department of Psychology, 1975. (b)

- Gardner, R. C., Smythe, P. C., Clément, R. & Glikzman, L. Second-language learning: A social psychological perspective. Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes, 1976, 32, 198-213.
- Gardner, R. C., Smythe, C. L. & Smythe, P. C. The language research group cross national survey: Normative data, 1973-1974. Research Bulletin No. 3 of the Language Research Group. London: University of Western Ontario, Department of Psychology, 1974.
- Garratt, G. A., Baxter, J. & Rozelle, R. M. Training university police in Black-American nonverbal behaviors. Journal of Social Psychology, 1981, 113, 217-229.
- Genesee, F. The role of intelligence in second language learning. Language Learning, 1976, 26, 267-280.
- Giesen, M. & McLaren, H. A. Discussion, distance and sex: Changes in impression and attractions during small group interaction. Sociometry, 1976, 39, 60-70.
- Giles, H. (Ed.). Language, ethnicity and intergroup relations. New York: Academic Press, 1977.
- Giles, H., Bourhis, R. Y. & Taylor, D. M. Towards a theory of language in ethnic group relations. Dans H. Giles (Ed.), Language, Ethnicity and Intergroup Relations. New York: Academic Press, 1977.
- Giles, H., Taylor, D. M. & Bourhis, R. Y. Towards a theory of interpersonal accommodation through language: Some Canadian data. Language in Society, 1973, 2, 177-192.
- Gray, V. A. A summary of the evaluation of the elementary school phase of the Fredericton French immersion program. Fredericton: University of New Brunswick, Psychology Department, 1981.
- Grobe, C. Mastery level for grade five French immersion students in the 1977 New Brunswick Language Arts Criterion - Referenced Test. New Brunswick, Department of Education, 1977.
- Grosh, S. K. (Ed.). Man, language and society. The Hague: Mouton, 1972.
- Guardo, C.J. & Meisels, H. Factor structure of children's personal space schemata. Child Development, 1971, 42, 1307-1312.

- Hall, E. T. Proxemics - The study of man's spatial relations. Texte édité par I. Goldstone dans Man's image in medicine and anthropology. New York: International Universities Press, 1963.
- Hall, E. T. Silent assumptions in social communication. Disorders of Communication, 1964, 42, 41-55.
- Hall, E. T. The hidden dimension. New York: Doubleday, 1966.
- Hall, E. T. Le langage silencieux. (Traduction de The Silent Language, 1959.). Maison Mame, 1973.
- Hall, E. T. Handbook of proxemic research. Washington, D.C.: Studies in Anthropology of Visual Communications, 1974.
- Hayduk, L. A. Personal space: An evaluative and orienting overview. Psychological Bulletin, 1978, 85, 117-134.
- Hinde, R. A. (Ed.). Non-verbal communication. Cambridge University Press, 1972.
- Hornby, P. A. (Ed.). Bilingualism: Psychological, social and educational implications. New York: Academic Press, 1977.
- Hull, C. H. & Nie, N. H. SPSS update 7-9: New procedures and facilities for releases 7-9. Montréal, McGraw-Hill Co., 1981.
- Jones, S. E. A comparative proxemics analysis of dyadic interaction in selected subcultures of New York City. Journal of Social Psychology, 1971, 84, 35-44.
- Jones, S. E. & Aiello, J. R. Proxemic behavior in black and white first, third and fifth grade children. Journal of Personality and Social Psychology, 1973, 25, 21-27.
- Keppel, G. Design and analysis: A researcher's handbook. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1973.
- Kiesler, D. The Process of psychotherapy. Chicago: Aldine Press, 1973.
- Kirby, D. M. & Gardner, R. C. Ethnic stereotypes: Norms on 208 words typically used in their assessment. Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de Psychologie, 1972, 26, 140-154.

- Knapp, M. & L., Wiemann, J. M. & Daly, J. A. Non-verbal communication: Issues and appraisal. Human Communication Research, 1978, 41, 271-280.
- Lacroix, J. M. & Rioux, Y. La communication non-verbale chez les bilingues. Canadian Journal of Behavioural Science/La revue canadienne des Sciences du comportement, 1978, 10, 130-140.
- Laforge, H. Analyse multivariée: présentation matricielle et programmes universels d'ordinateur. Québec: Presses de l'Université Laval, 1978.
- LaFrance, M. & Mayo, C. Moving bodies: Nonverbal communication in social relationship. Monterey: Brooks/Cole, 1978.
- Lambert, W. E. Culture and language as factors in learning and education. Paper presented at the Fifth Annual Learning Symposium on Cultural Factors in Learning. Bellingham: Western Washington State College, November 1974.
- Lapkin, S. & Swain, M. The use of English and French Cloze Tests in a bilingual education program evaluation: Validity and error analysis. Language Learning, 1977, 27, 279-314.
- Lawlis, G. F. & Lu, E. Judgment of counseling process: Reliability, agreement and error. Psychological Bulletin, 1972, 78, 17-20.
- Leach, E. The influence of cultural context on non-verbal communication in man. Dans R. A. Hinde (Ed.), Non-verbal communication. Cambridge: Cambridge University Press, 1972.
- Leibman, M. The effects of sex and race norms on personal space. Environment and Behavior, 1970, 2, 208-246.
- Little, K. B. Cultural variations in social schemata. Journal of Personality and Social Psychology, 1968, 10, 1-7.
- Lott, D. F. & Sommer, R. Seating arrangements and status. Journal of Personality and Social Psychology, 1967, 7, 90-95.
- Lukmani, Y. M. Motivation to learn and learning proficiency. Language Training, 1972, 22, 261-272.

- Lyons, J. Human Language. Dans R. A. Hinde (Ed.), Non-verbal communication. Cambridge: Cambridge University Press, 1972.
- McCluskey, K. W., Niemi, R. R., Albas, D. C., Cuevas, C., & Ferrer, C. A. Cross-cultural differences in the perception of the emotional content of speech: A study of the development of sensitivity in Canadian and Mexican children. Developmental Psychology, 1975, 11, 551-555.
- Meisels, M. & Guardo, C. J. Development of personal space schemata. Child Development, 1969, 40, 1167-1178.
- Mowrer, O. H. Learning theory and personality dynamics. New York: Ronald Press, 1959.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. & Todesco, A. The good language learner. Research in Education Series No. 7. Ontario Institute for Studies in Education, 1978.
- Nie, Normand H., et collab. SPSS: Statistical package for the social sciences. Montréal: McGraw-Hill Book Co., 1975.
- Noesjirwan, J. A laboratory study of proxemic patterns of Indonesians and Australians. British Journal of Social and Clinical Psychology, 1978, 17, 333-334.
- Nunnally, J. C. Psychometric theory. New York: McGraw-Hill, 1967.
- Oller, J. W. & Inal, N. A cloze test of English prepositions. TESOL Quarterly, 1971, 5, 315-326.
- Ontario Institute for the Study of Education. Test de mots à trouver, niveau C. Bilingual Education Project, 1978.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. & Tannenbaum, P. The measurement of meaning. Urbana, Ill.: University of Illinois Press, 1957.
- Pimsleur, P. Pimsleur Language Aptitude Battery. New York: Harcourt, Brace and World, 1966.
- Ritchie-Key, M. Non-verbal communication: A research guide and bibliography. Metuchen, N.J.: The Scarecrow Press, Inc., 1977.

- Savignon, S. T. On the other side of the desk: A look at teacher attitude and motivation in second language learning. Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes, 1976, 32, 295-305.
- Scherer, S. E. Proxemic behavior of primary school children as a function of their socioeconomic class and subculture. Journal of Personality and Social Psychology, 1974, 29, 800-805.
- Schumann, J. H. Second language acquisition research: Getting a more global look at the learner. Language Learning (Special Issue), 1976, 4, 15-28.
- Segalowitz, N. & Gatbonton, E. Studies of the non-fluent bilingual. Dans P. Hornby (Ed.), Bilingualism: Psychological and social implications. New York: Academic Press, 1977.
- Shlien, J. M. (Ed.). Research in psychotherapy (Vol. 3). Washington, D.C.: American Psychological Association, 1968.
- Smythe, P. C., Stennett, R. G., & Feenstra, H. J. Attitude, aptitude and type of instructional program in second language acquisition. Canadian Journal of Behavioural Science/La revue canadienne des Sciences du comportement, 1972, 4, 307-321.
- Statistics Canada. Population: Statistics on language retention and transfer. 1971 Census of Canada (Special Bulletin). Ottawa: Minister of Industry, Trade and Commerce, August 1975. (Catalogue 92-776. SP-6).
- Statistique Canada. Population: Caractéristiques démographiques: Certaines langues maternelles. Recensement du Canada de 1976 (Vol. 2). Ottawa: Ministre des Approvisionnements et Services Canada, 1978. (Catalogue 92-822).
- Swain, M., Lapkin, S. & Barik, H. C. The Cloze Test as a measure of second language proficiency. Working Papers on Bilingualism, 1976, 11, 32-43.
- Taylor, D. M., Meynard, R., Rhéault, R. Threat to ethnic identity and second-language learning. Dans H. Giles (Ed.), Language, ethnicity, and inter-group relations. London: Academic Press, 1977.

- Taylor, D. M. & Simard, L. Social interaction in a bilingual setting. Canadian Psychological Review, 1975, 16, 240-254.
- Tennis, G. H. & Dabbs, J. M., Jr. Sex, setting and personal space: First grade through college. Sociometry, 1975, 38, 385-394.
- Thayer, S. & Alban, L. A field experiment on the effect of political and personal space. Journal of Social Psychology, 1972, 88, 267-272.
- Thompson, D. J. & Baxter, J. C. Interpersonal spacing in two-person cross-cultural interactions. Man-Environment Systems, 1973, 3, 115-117.
- Tinsley, H. E. A. & Weiss, D. J. Interrater reliability and agreement of subjective judgments. Journal of Counseling Psychology, 1975, 22, 358-376.
- Tucker, G. R., Hamayan, E. & Genesee, F. H. Affective, cognitive and social factors in second-language acquisition. Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes, 1976, 32, 214-226.
- Von Raffler-Engel, W. Language in context: Situationally conditioned style change in black speakers. Dans Proceedings of the Eleventh International Congress of Linguists, University of Bologna, 1972.
- Von Raffler-Engel, W. Linguistic and kinesic correlations in code switching. Dans T. R. Williams (Ed.), Socialization and communication in primary groups. The Hague: Mouton, 1975.
- Von Raffler-Engel, W. On the structure of nonverbal behavior. Man-Environment Systems, 1978, 8, 60-66.
- Watson, O. M. Proxemic behavior: A cross-cultural study. The Hague: Mouton, 1970.
- Watson, O. M. Conflicts and directions in proxemic research. The Journal of Communication, 1972, 22, 443-459.
- Watson, O. M. Proxemics as non-verbal communication. Dans S. K. Ghosh (Ed.), Man, language and society. The Hague: Mouton, 1972.
- Watson, O. M. & Graves, T. D. Quantitative research in proxemic behavior. American Anthropologist, 1966, 68, 971-985.

- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. Pragmatics of human communication. New York: Norton, 1967.
- Wilks, S. S. Certain generalizations in analysis of variance. Biometrika, 1932.
- Williams, T. R. (Ed.). Socialization and communication in primary groups. The Hague: Mouton, 1975.
- Willis, F. N., Jr. Initial speaking distance as a function of the speakers' relationship. Psychonomic Science, 1966, 5, 221-222.
- Woodfolk, A. E. The eye of the beholder: Methodological considerations when observers address nonverbal communication. Journal of Nonverbal Behavior, 1981, 5, 199-204.
- Wylie, L. & Stafford, R. Beaux gestes: A guide to French body talk. Cambridge, Mass.: Undergraduate Press, 1977.

APPENDICE A

Directives données aux sujets et les items
composants de chacune des échelles

APPENDICE A

INTRODUCTION TO QUESTIONNAIRES

You are being asked to complete this questionnaire as part of a project being conducted by the University of Ottawa to investigate the learning of French in New Brunswick. Your answers to any or all questions will be treated with the strictest confidence. Although we ask for your name at the bottom of this sheet, we do so only because we must be able to associate your answers to this questionnaire with those of another questionnaire which you will be asked to answer. It is important for you to know, however, that before the questionnaires are examined, your questionnaire will be numbered, the same number will be put on the section containing your name, and then that section will be removed. By following a similar procedure with the other questionnaire we will be able to match the questionnaires through matching numbers and avoid having to associate your name directly with the questionnaire.

For the results of this survey to be meaningful, it is important that you be as accurate and as frank as possible in your answers. If you do not want to answer any particular item, or for that matter the entire questionnaire, you do not have to. However, you should realize that the usefulness of your questionnaire will be lessened to the extent that you do not answer each item. We, therefore, urge you to answer all items unless it is important to you personally to omit certain ones. If you have difficulties or questions about any of the items, please raise your hand and I will come to your assistance.

THIS SECTION WILL BE REMOVED IMMEDIATELY AFTER THE
QUESTIONNAIRE IS CODED. PLEASE PRINT:

Name _____
Last Name First Name Middle Initial
School _____
Date of Birth _____ Age _____

INSTRUCTIONS FOR ITEMS USING LIKERT PROCEDURE

Following are a number of statements with which some people agree and others disagree. There are no right or wrong answers since many people have different opinions. We would like you to indicate your opinion about each statement by circling the alternative below it which best indicates the extent to which you disagree or agree with that statement.

Following is a sample item. Circle the alternative below the statement which best indicates your feeling.

1. Terry Fox, the one-legged marathoner, is one of Canada's greatest heroes.*

Strongly	Moderately	Slightly	Neutral	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree		Agree	Agree	Agree

In answering this question, you should have circled one of the above alternatives. Some people would circle Strongly Disagree, others would circle Strongly Agree, and still others would circle one of the alternatives in between. Which one you circled would indicate your own feelings based on everything you know and have heard. Note, there is no right or wrong answer. All that is important is that you indicate your personal feeling.

For each of the items on the following pages, we want you to give your immediate reactions. Don't waste time thinking about each statement. Give your immediate feeling after reading each statement. On the other hand, please do not be careless as it is important that we obtain your true feelings.

*Original version by Gardner and Smythe (1975b) read: Bobby Orr is the best player to have ever played in the National Hockey League.

ATTITUDES TOWARD FRENCH CANADIANS SCALE

1. French Canadians add a distinctive flavor to the Canadian culture.
2. The more I get to know the French Canadians, the more I want to be fluent in their language.
3. The French-Canadian heritage is an important part of one Canadian identity.
4. French Canadians have preserved much of the beauty of the old Canadian folkways.
5. I would like to know more French Canadians.
6. The French Canadian has every reason to be proud of his culture.
7. If Canada should lose the French culture of Québec, it would indeed be a great loss.
8. French Canadians are a very sociable, warm-hearted and creative people.
9. English Canadians should make a greater effort to learn the French language.
10. Some of our best citizens are of French-Canadian descent.
11. Most French-Canadians are so friendly and easy to get along with that Canada is fortunate to have them.

ATTITUDES TOWARD EUROPEAN FRENCH PEOPLE SCALE

1. I have always admired the European French people.
2. For the most part, the European French are sincere and honest.
3. The European French are very friendly and hospitable.
4. The more I learn about the European French, the more I like them.

5. The European French are considerate of the feelings of others.
6. The European French are trustworthy and dependable.
7. I have a favourable attitude towards the European French.
8. The European French are a very kind and generous people.
9. The European French are cheerful, agreeable and good humored.
10. I would like to get to know the European French people better.

RATINGS OF INTEGRATIVE ORIENTATION SCALE

1. Studying French can be important for me because it will allow me to be more at ease with fellow Canadians who speak French.
2. Studying French can be important for me because I will be able to participate more freely in the activities of other cultural groups.
3. Studying French can be important for me because it will allow me to meet and converse with more and varied people.
4. Studying French can be important for me because it will enable me to better understand and appreciate French Canadian art and literature.

FRENCH USE ANXIETY

1. I feel confident and relaxed when I ask for directions in French.
2. I feel uncomfortable every time I speak French.
3. I feel calm and sure of myself when I must use French to order a meal in a restaurant.

4. When I make a telephone call, I get confused if I have to speak French.
5. Each time I interact with a French-speaking person, I am relaxed.
6. I become nervous each time I have to speak French to a salesperson.
7. I feel comfortable when I speak French amongst a group of friends where some speak French and others speak English.
8. Speaking French to a superior embarrasses me.

INSTRUCTIONS FOR MOTIVATIONAL INTENSITY

AND DESIRE TO LEARN FRENCH SCALES

Please answer each of the following items by circling the letter of the alternative which appears to be most applicable to you. We should like to remind you that no individual teacher will have access to the questionnaires or any other information which associates your responses to this questionnaire with your name. We would urge you to be as accurate as possible since the success of this investigation depends upon it.

MOTIVATIONAL INTENSITY SCALE

1. Considering how I study French, I can honestly say that I:
 - (a) will pass on the basis of sheer luck or intelligence, because I do very little work.
 - (b) really try to learn French.
 - (c) do just enough work to get along.

2. If my teacher wanted someone to do an extra French assignment, I would:
 - (a) definitely not volunteer.
 - (b) only do it if the teacher asked me directly.
 - (c) definitely volunteer.
3. When I hear a French song on the radio, I:
 - (a) change the station.
 - (b) listen to the music, paying attention only to the easy words.
 - (c) listen carefully and try to understand all the words.
4. When it comes to French homework, I:
 - (a) just skim over it.
 - (b) put some effort into it, but not as much as I could.
 - (c) work very carefully, making sure I understand everything.
5. If French were not taught in school, I would:
 - (a) not bother learning French at all.
 - (b) try to obtain lessons in French somewhere else.
 - (c) pick up French in everyday situations (i.e., read French books and newspapers, try to speak it whenever possible, etc.).
 - (d) none of these (explain) _____
6. When I have a problem understanding something we are learning in French class, I:
 - (a) just forget about it.
 - (b) immediately ask the teacher for help.
 - (c) only seek help just before the exam.

7. I actively think about what I have learned in my French classes:
- (a) hardly ever.
 - (b) once in a while.
 - (c) very frequently.
8. After I get my French assignments back, I:
- (a) just throw them in my desk and forget them.
 - (b) always rewrite them, correcting my mistakes.
 - (c) look them over, but don't bother correcting mistakes.
9. When I am in French class, I:
- (a) never say anything.
 - (b) answer only the easier questions.
 - (c) volunteer answers as much as possible.
- *10. If I had the option to watch the French T.V. station, I would:
- (a) never watch it.
 - (b) try to watch it often.
 - (c) turn it on occasionally.

*Original version by Gardner and Smythe (1975b) read: If there were a French T.V. station in London, I would:.

DESIRE TO LEARN FRENCH SCALE

1. If it were up to me whether or not to take French, I:
 - (a) don't know whether I would take it or not.
 - (b) would definitely take it.
 - (c) would drop it.
2. If there were French-speaking families in my neighbourhood, I would:
 - (a) speak French with them as much as possible.
 - (b) speak French with them sometimes.
 - (c) speak French with them only if I had to.
 - (d) never speak French with them.
3. If I had the opportunity to speak French outside school, I would:
 - (a) never speak it.
 - (b) speak it occasionally, using English whenever possible.
 - (c) speak French most of the time, using English only if really necessary.
4. During French class, I would like:
 - (a) to have only French spoken.
 - (b) to have a combination of French and English spoken.
 - (c) to have as much English as possible spoken.
5. Compared to other courses, I like French:
 - (a) the most.
 - (b) least of all.
 - (c) the same as all the others.

6. If I had the opportunity to see a French play, I would:
- (a) definitely go.
 - (b) go only if I had nothing else to do.
 - (c) not go.
 - (d) none of these (explain) _____
7. I find studying French:
- (a) very interesting.
 - (b) no more interesting than most subjects.
 - (c) not interesting at all.
8. If I had the opportunity and knew enough French, I would read French magazines and newspapers:
- (a) as often as I could.
 - (b) not very often.
 - (c) never.
9. If there were a French Club in my school, I would:
- (a) definitely not join.
 - (b) be most interested in joining.
 - (c) attend meetings once in a while.
- *10. If my French were good enough, I would watch French T.V. programmes:
- (a) never.
 - (b) sometimes.
 - (c) as often as possible.

*Original version by Gardner and Smythe (1975b) read: If the opportunity arose and I knew enough French, I would watch French T.V. programmes:.

INSTRUCTIONS FOR THE SEMANTIC DIFFERENTIAL SCALES

The purpose of this part of the questionnaire is to determine your ideas and impressions about certain things. We shall call these things, concepts. In answering this section, you will be asked to rate a couple of concepts on a number of scales. On the following pages, there is a concept given at the top of the page, and below that a group of scales. You are to rate each concept on each of the scales in order.

The following pages will show you how to use the scales.

If the word at either end of the scale very strongly describes your ideas and impressions about the concept at the top of the page, you would place your check-mark as shown below:

friendly X : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ unfriendly
OR
friendly ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : X : ___ unfriendly

If the word at either end of the scale describes somewhat your ideas and impressions about the concept (but not strongly so), you would place your check-mark as follows:

dangerous ___ : X : ___ : ___ : ___ : ___ : ___ safe
OR
dangerous ___ : ___ : ___ : ___ : ___ : X : ___ safe

If the word at either end of the scale only slightly describes your ideas and impressions about the concept, you would place your check-mark as follows:

fast ___ : ___ : X : ___ : ___ : ___ : ___ slow
OR
fast ___ : ___ : ___ : ___ : X : ___ : ___ slow

If the word at either end of the scale doesn't seem to be at all related to your ideas and impressions about the concept, you would place your check-mark as follows:

useful ___:___:___: X:___:___:___ useless

For example, if you had to rate the concept SNAKE, your rating could be as follows:

SNAKE

friendly ___:___:___:___: X:___:___ unfriendly

dangerous X:___:___:___:___:___:___ safe

fast ___:___:___:___:___: X:___ slow

useful ___:___:___: X:___:___:___ useless

In this example, SNAKE is seen as slightly unfriendly, extremely dangerous, somewhat slow, and neither useful nor useless. There are no right or wrong answers. We want you to indicate your own ideas and impressions.

If you have any questions, please ask them now.

In answering this part of the questionnaire, work quickly and don't stop to think about each scale. We are interested in your immediate impressions.

GENERAL INFORMATION SHEET

1. (a) During the last 12 months have you had the opportunity to use French outside of the school situation?

CIRCLE ONE:

Very Often Quite Often Often Sometimes Rarely Very Rarely Never

- (b) If yes, in what ways and where? _____

2. Please indicate the languages that are spoken in your home:

English: _____

French: _____

Other(s):
(Please specify) _____

3. Please indicate which language you speak well:

English: _____

French: _____

Other(s):
(Please specify) _____

DIRECTIVES GENERALES

Ce questionnaire fait partie d'un projet de l'Université d'Ottawa, traitant de l'apprentissage du français au Nouveau-Brunswick. Vos réponses à chacune des questions demeureront strictement confidentielles. Bien que nous vous demandons d'inscrire votre nom au bas de la page, nous le faisons simplement pour être en mesure d'associer ce questionnaire avec d'autres auxquels vous aurez à répondre plus tard: Il est toutefois important pour vous de savoir qu'avant d'être examinés, les questionnaires seront numérotés. Ce numéro sera inscrit sur la section incluant votre nom, puis cette section sera détachée. En suivant la même procédure avec tous les questionnaires, nous pourrons les regrouper d'après les numéros, évitant ainsi d'associer directement votre nom au questionnaire.

Afin que ce sondage soit significatif, il est important que vos réponses soient aussi précises et aussi franches que possible. Vous êtes libre de refuser de répondre à certaines questions ou même au questionnaire entier. Cependant vous devez réaliser que la valeur de l'ensemble de vos réponses sera diminuée dans la mesure où vous ne répondrez pas à toutes les questions. Nous insistons donc pour que vous répondiez à toutes les questions, à moins qu'il ne vous soit personnellement important de vous abstenir. Si vous éprouvez certaines difficultés ou avez des questions à poser, levez la main et j'irai vous aider.

 CETTE SECTION SERA ENLEVÉE AUSSITÔT QU'UN CODE AURA ÉTÉ
 APPOSÉ AU QUESTIONNAIRE. IMPRIMEZ S'IL VOUS PLAÎT:

Nom _____
 Nom de famille Prénom Initiale

Ecole _____

Date de naissance _____ Age _____

Si le mot situé à l'une ou l'autre des extrémités de l'échelle n'a aucun rapport avec vos idées et impressions sur le concept, vous devez placer votre X comme démontré ci-dessous:

utile ___:___:___: X:___:___:___ inutile

Si vous deviez évaluer le concept SERPENT, votre évaluation pourrait ressembler à ce qui suit:

amical ___:___:___:___: X:___:___ hostile

dangereux X:___:___:___:___:___ sûr

rapide ___:___:___:___:___: X:___ lent

utile ___:___:___: X:___:___:___ inutile

Dans cet exemple, on perçoit le SERPENT comme quelque peu hostile, extrêmement dangereux, relativement lent, ni utile, ni inutile. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Nous voulons que vous indiquiez vos propres idées et impressions.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à les formuler.

En répondant à cette partie du questionnaire, allez rapidement, sans vous arrêter pour penser à chacune des échelles. Nous sommes intéressés à connaître votre impression spontanée.

RENSEIGNEMENTS GENERAUX

1. Indiquez s'il vous plaît les langues parlées à la maison:

Français: _____

Anglais: _____

Autre(s):
(Précisez s.v.p.) _____

2. Indiquez s'il vous plaît la langue que vous parlez bien.

Français: _____

Anglais: _____

Autre(s):
(Précisez s.v.p.) _____

APPENDICE B

Matrice des corrélations entre les 21 variables

	Var.01	Var.02	Var.03	Var.04	Var.05	Var.06	Var.07	Var.08	Var.09	Var.10	Var.11
Var.01	1,00	-0,83	-0,08	0,05	0,01	-0,05	0,19	0,07	-0,15	0,04	0,04
Var.02	-0,83	1,00	0,05	-0,03	0,18	0,02	0,15	-0,03	-0,01	0,00	-0,00
Var.03	-0,08	0,05	1,00	-0,57	0,30	0,52	0,28	0,26	0,26	-0,14	-0,10
Var.04	0,05	-0,03	-0,57	1,00	-0,36	-0,30	-0,20	0,57	-0,43	0,07	0,06
Var.05	0,01	0,18	0,30	0,36	1,00	0,12	0,25	-0,14	0,15	-0,15	-0,01
Var.06	-0,05	0,02	0,52	-0,30	0,12	0,00	0,30	-0,19	0,04	0,22	0,08
Var.07	0,19	0,15	0,28	-0,20	0,25	0,30	1,00	-0,00	0,09	0,08	0,04
Var.08	0,07	-0,03	0,26	0,57	-0,14	-0,19	-0,00	1,00	-0,37	-0,16	0,07
Var.09	-0,15	-0,01	0,26	-0,43	0,15	0,04	0,09	-0,37	1,00	-0,08	-0,03
Var.10	0,04	0,00	-0,14	0,07	-0,15	0,22	0,08	-0,16	-0,08	1,00	0,38
Var.11	0,04	-0,00	-0,10	0,06	-0,01	0,08	0,04	0,07	-0,03	0,38	1,00
Var.12	0,01	0,02	0,09	-0,06	0,06	0,08	0,39	0,04	0,05	0,01	0,02
Var.13	0,19	0,16	0,02	-0,03	-0,09	0,03	-0,27	0,02	0,08	-0,05	0,15
Var.14	0,31	-0,25	-0,01	0,16	-0,09	0,12	-0,16	0,04	-0,05	0,03	0,16
Var.15	-0,04	0,02	0,01	-0,03	0,03	0,03	-0,11	0,03	-0,13	-0,08	0,08
Var.16	-0,04	-0,05	-0,06	0,10	-0,12	-0,03	0,01	-0,05	-0,05	-0,00	-0,06
Var.17	0,17	-0,10	-0,02	0,08	-0,04	0,04	-0,04	-0,07	-0,07	0,01	0,01
Var.18	-0,09	0,12	0,00	0,06	-0,11	-0,03	-0,14	-0,01	-0,00	0,04	-0,04
Var.19	0,04	-0,16	0,01	0,07	0,13	0,02	-0,00	-0,11	-0,14	0,11	-0,10
Var.20	-0,09	0,08	0,14	0,06	0,02	0,10	-0,09	0,08	0,06	-0,09	-0,10
Var.21	0,04	-0,08	-0,04	0,03	-0,13	-0,04	-0,00	-0,22	0,08	0,24	-0,05

	Var. 12	Var. 13	Var. 14	Var. 15	Var. 16	Var. 17	Var. 18	Var. 19	Var. 20	Var. 21
Var. 01	0, 01	0, 19	0, 31	-0, 04	-0, 04	0, 17	-0, 09	0, 14	-0, 09	0, 04
Var. 02	0, 02	0, 16	-0, 25	0, 02	-0, 05	-0, 10	0, 12	-0, 16	0, 08	-0, 08
Var. 03	0, 09	0, 02	-0, 01	0, 01	-0, 06	-0, 02	0, 00	0, 01	0, 14	-0, 04
Var. 04	-0, 06	-0, 03	0, 16	-0, 03	0, 10	0, 08	0, 06	0, 07	0, 06	0, 03
Var. 05	0, 06	-0, 09	-0, 09	0, 03	-0, 12	-0, 04	-0, 11	0, 13	0, 02	-0, 13
Var. 06	0, 08	0, 03	0, 12	0, 03	-0, 03	0, 04	-0, 03	0, 02	0, 10	-0, 04
Var. 07	0, 39	-0, 27	-0, 16	-0, 11	0, 01	-0, 04	-0, 14	-0, 00	-0, 09	-0, 00
Var. 08	0, 04	0, 02	0, 04	0, 03	-0, 05	-0, 07	-0, 01	-0, 11	0, 08	-0, 22
Var. 09	0, 05	0, 08	-0, 05	-0, 13	-0, 05	-0, 07	-0, 00	-0, 14	0, 06	0, 08
Var. 10	0, 01	-0, 05	0, 03	-0, 08	-0, 00	0, 01	0, 04	0, 11	-0, 09	0, 24
Var. 11	0, 02	0, 15	0, 16	0, 08	-0, 06	0, 01	-0, 04	-0, 10	-0, 10	-0, 05
Var. 12	1, 00	-0, 05	0, 03	-0, 10	0, 27	0, 13	-0, 18	0, 12	-0, 09	0, 08
Var. 13	-0, 05	1, 00	0, 27	0, 19	0, 07	-0, 12	0, 01	-0, 05	-0, 06	-0, 03
Var. 14	0, 03	0, 27	1, 00	0, 09	0, 10	0, 30	0, 00	-0, 07	-0, 10	-0, 11
Var. 15	-0, 10	0, 19	0, 09	1, 00	0, 27	-0, 12	-0, 16	0, 05	-0, 16	0, 05
Var. 16	0, 27	0, 07	0, 10	0, 27	1, 00	-0, 10	-0, 12	0, 02	-0, 04	0, 13
Var. 17	0, 13	-0, 12	0, 30	-0, 12	-0, 10	1, 00	0, 12	-0, 09	0, 08	0, 05
Var. 18	-0, 18	0, 01	0, 00	-0, 16	-0, 12	0, 12	1, 00	0, 14	0, 04	-0, 15
Var. 19	0, 12	-0, 05	-0, 07	0, 05	0, 02	-0, 09	0, 14	1, 00	0, 18	0, 05
Var. 20	-0, 09	-0, 06	-0, 10	-0, 16	-0, 04	0, 08	0, 04	0, 18	1, 00	0, 02
Var. 21	0, 08	-0, 03	-0, 11	0, 05	0, 13	0, 05	-0, 15	0, 05	0, 02	1, 00