

Csp-01

POURQUOI APPRENDRE UNE LANGUE SECONDE:  
LE ROLE DE L'APPARTENANCE ETHNIQUE

par Solange Marchildon

Thèse présentée à l'École des études supérieures  
de l'Université d'Ottawa en vue de l'obtention  
de la maîtrise ès art en psychologie.

Septembre, 1980



UMI Number EC55583

### INFORMATION TO USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleed-through, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

UMI<sup>®</sup>

---

UMI Microform EC55583  
Copyright 2011 by ProQuest LLC  
All rights reserved. This microform edition is protected against  
unauthorized copying under Title 17, United States Code

---

ProQuest LLC  
789 East Eisenhower Parkway  
P O Box 1346  
Ann Arbor, MI 48106-1346

## CURRICULUM STUDIORUM

Solange Marchildon est née à Zenon Parc, Saskatchewan, le 1 avril 1954. Elle a terminé le baccalauréat ès art, concentration en psychologie, à l'Université d'Ottawa en mai 1977. Elle a entrepris les études de maîtrise, en psychologie, en septembre 1977, à l'Université d'Ottawa, où elle a terminé la scolarité en mai 1979.

## RECONNAISSANCE

Cette thèse a été préparée sous la direction de Richard Clément, Ph.D.. Je désire lui exprimer ma sincère reconnaissance pour ses conseils, ses critiques et sa patience inépuisable qui m'ont permis de mener à bien cette étude. Je le remercie surtout pour son amitié.

## TABLE DES MATIERES

Chapitres	pages
I.- INTRODUCTION .....	1
II.- LE SCHEME DE RECHERCHE .....	10
Sujets .....	10
Instruments de mesure .....	10
Procédure .....	12
III.- RESULTATS .....	13
Aspect descriptif .....	13
Aspect prédictif .....	24
IV.- DISCUSSION .....	27
V.- CONCLUSION .....	32
BIBLIOGRAPHIE .....	33
Appendices	
A. QUESTIONNAIRE .....	38
B. MATRICE DES CORRELATIONS ORIGINALES .....	59
Liste des tableaux	
1. Matrice des facteurs après rotation varimax: étudiants anglophones d'Ottawa qui étudient le français .....	14
2. Matrice des facteurs après rotation varimax: étudiants francophones d'Ottawa qui étudient l'anglais .....	19
3. Comparaison des facteurs obtenus au moyen de la méthode Wrigley-Neuhaus .....	22
4. Relation entre les orientations et les indices de moti- vation et de compétence .....	25

Liste des figures

1. Représentation schématique du modèle médiationnel adapté de Gardner (1979) .....	3
--	---

## CHAPITRE I

### INTRODUCTION

Depuis quelques années déjà, on s'est intéressé à identifier les facteurs qui différencient la personne qui apprend facilement une deuxième langue de celle qui éprouve des difficultés pour cette tâche. La recherche dans le domaine mit d'abord l'accent sur le rôle des aptitudes linguistiques (ex. Carroll, 1958, 1962). Gardner et Lambert (1959, 1972) cependant, se basant sur l'apparition d'un facteur motivationnel dans des études antérieures (Carroll, 1958; Dunkel, 1948; Hennon, 1929; Symonds, 1929; Todd, 1929) proposèrent que la compétence dans une langue seconde était également reliée à la motivation de l'étudiant.

La théorie sous-jacente à l'étude de l'aspect motivationnel fut dérivée des affirmations d'Ervin (1954) qui adapta la théorie des deux processus dans l'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant (Mowrer, 1950) à la situation d'apprentissage d'une langue seconde. Selon Mowrer, les activités des parents sont renforçantes en ce qu'elles ont très souvent pour but de satisfaire aux besoins de l'enfant. Puisque les activités des parents sont accompagnées de verbalisations, celles-ci acquièrent une valeur renforçante de deuxième ordre, de sorte que l'enfant sera porté à reproduire ces vocalisations: un processus nommé 'identification'. Ervin (1954) pour sa part, affirme que le processus d'identification existe lors de l'apprentissage d'une langue seconde. C'est-à-dire que le désir d'un individu de partager l'autre culture et son attitude positive face à celle-ci sont, en fait, ce qui le motive à apprendre la langue de cette culture.

Gardner et Lambert (1959) postulèrent donc que l'apprentissage d'une

langue seconde dépend du même type de motivation qu'on retrouve chez l'enfant qui apprend sa langue maternelle. Dans le but de vérifier cette hypothèse, Gardner et Lambert (1959) administrèrent une batterie de tests d'attitudes et de motivation à 75 étudiants anglophones inscrits au programme de onzième année dans les écoles de Montréal. La méthode d'analyse factorielle isola deux facteurs indépendants reliés à la compétence en français. Le premier facteur appuyait les conclusions de Carroll (1958) en ce qu'il se définissait à partir des variables se rapportant à l'intelligence du sujet ainsi qu'à ses aptitudes linguistiques. Le deuxième facteur révéla que les attitudes à l'égard des Canadiens français, une motivation forte à apprendre le français et l'orientation intégrative, c'est-à-dire le désir d'un individu de devenir comme les membres du groupe Canadien français, étaient reliés à la compétence de l'étudiant en français.

Quelques années plus tard, Gardner (1966) proposait le terme 'motif intégratif' pour désigner un groupement d'indices d'attitude et de motivation caractérisé par sa haute cohérence et sa stabilité auprès de différents échantillons de la population scolaire (Gardner et Smythe, 1975). Jusqu'à très récemment, le motif intégratif caractérisant les individus les plus motivés à apprendre une langue seconde constituait la pierre angulaire des conceptualisations de ce domaine d'étude. De plus, d'autres études devaient démontrer l'importance de ce motif non seulement par rapport à la compétence en langue seconde, mais également son rôle primordial dans la persistance de l'étudiant à s'inscrire au cours de langue seconde (Clément, Smythe et Gardner, 1978). Ce motif influençait également son activité dans la classe de langue seconde et sa fréquence de communication avec les membres de l'autre groupe ethnique lorsque mis dans une situation de contact (voir Gardner,

Smythe, Clément et Gliksman, 1976).

Récemment, davantage d'attention fut accordé aux mécanismes internes du motif intégratif. Ainsi, Gardner (1979) proposait un modèle causal décrivant la relation entre des composantes jusqu'ici conçues de façon globale. Schématiquement, ce modèle se présente comme suit:



Figure 1: Représentation schématique du modèle médiationnel (Adapté de Gardner, 1979).

Selon ce dernier modèle, les attitudes représentent des prédispositions affectives générales à l'égard des gens parlant la langue seconde. Ces attitudes fondamentales soutiennent la motivation qui, à son tour, détermine le niveau de compétence en langue seconde. Gardner et Smythe (1976), Clément, Smythe et Gardner (1978) et Gardner (1979) offrent des résultats appuyant le rôle médiationnel accordé à la motivation dans ce modèle. Celui-ci ne souligne, cependant, qu'un seul des deux aspects de la motivation inclu dans les conceptualisations générales pertinentes à ce cadre d'étude: soit l'aspect énergétique de la motivation. L'individu est 'poussé' ou 'soutenu' par ses attitudes dans son apprentissage de la langue seconde. Un second aspect important (voir Gardner, Smythe et Gliksman, 1978) est celui du rôle directif de la motivation. L'individu est non seulement 'poussé' à apprendre une langue seconde mais également 'attiré' ou 'révulsé' par les conséquences positives ou négatives d'un tel acte. Ce dernier aspect s'apparente au modèle d'expectancy-value élaboré par Peak (1955) et Rosenberg (1956) à partir de la théorie de Lewin (1938).

Selon Lewin, chaque individu dispose d'un espace vital comportant différentes régions, lesquelles représentent tout acte significatif. La

valence ou l'attrait de ces régions varie selon les attentes de l'individu face à ce que peut lui apporter cet acte et à l'attrait même de cette conséquence. En termes algébriques, la motivation (M) reliée à un acte est une fonction multiplicative de la probabilité que cet acte ait telle ou telle conséquence (e) et de la valeur (v) de cette conséquence pour l'individu, additionné sur toutes les conséquences (i) perçues de cet acte.

$$M = \sum_{i=1}^n e \times v$$

[1]

Appliqué au domaine linguistique, la motivation à apprendre une langue seconde serait donc fonction de la croyance que cette compétence mène à d'autres buts et de l'attrait de ces buts. Les buts ultimes visés par l'apprentissage d'une langue seconde détermineraient, d'après ce modèle, la mesure dans laquelle l'individu serait motivé à apprendre cette langue. Ces buts sont désignés comme des 'orientations' dans ce domaine d'étude.

Gardner et Lambert (1959) introduisirent originalement deux types d'orientations à l'apprentissage des langues secondes. La première désignée comme 'intégrative', décrit des individus dont le but en apprenant une langue seconde est d'intégrer, de communiquer, de devenir semblable aux gens de la collectivité parlant cette langue. L'orientation intégrative, n'est, cependant, pas la seule tendance reliée à la compétence dans une langue seconde. Gardner et Lambert (1959) proposent, en deuxième lieu, des raisons pragmatiques telles l'obtention d'un emploi. Ces raisons définissant l'orientation instrumentale furent associées à la compétence en anglais aux Philippines, un pays fortement influencé par les politiques économiques américaines (Gardner et Santos, 1971).

Quoique dans les premières études (Gardner et Lambert, 1959, 1972)

l'orientation intégrative demeurerait, telle que prédit, la plus fortement reliée à la compétence, une étude récente (Oller, Hudson et Liu, 1977) trouve une relation négative entre la compétence et cette orientation. De plus, une étude de Chihara et Oller (1978) démontre une absence de relation entre les orientations intégratives, instrumentales et la compétence. Ces résultats entrent en conflit avec ceux obtenus précédemment et avec les attentes basées sur les théories explicatives proposées jusqu'à présent. Il semble donc important d'approfondir notre connaissance des causes de ce désaccord.

La confusion conceptuelle et l'inconsistance des résultats semble être dûe à un problème de validation de construit et aux questions qui en découlent. De façon traditionnelle, on a identifié l'orientation instrumentale aux raisons pragmatiques associées à l'apprentissage d'une langue seconde. De façon contrastante, la définition opératoire de l'orientation intégrative, semble être des plus imprécise. En effet, on semble classifier comme 'intégratif' toute raison culturelle (ex. apprécier l'art et la littérature), intellectuelle (ex. mieux connaître ma propre langue) ou 'xénophilique' (ex. connaître plus de gens). De plus, certaines raisons classifiées comme intégratives pourraient tout aussi bien refléter des buts instrumentaux (ex. 'voyager dans un pays étranger', 'me faire des amis parlant la langue seconde') tout dépendant des interprétations du répondant et de l'observateur. Il semble donc important, dans une étude de ces construits de définir, à priori, de façon précise les concepts étudiés, et principalement, dans le cas présent, l'orientation intégrative. A la lumière des premiers énoncés théoriques (Gardner, 1995; Gardner et Lambert, 1972) et plus récemment (Clément, 1978; Gardner, 1979), l'orientation intégrative incorpore deux aspects essentiels: d'une part, le désir de s'i-

identifier; d'autre part, une prédisposition affective positive à l'égard du groupe-cible. En d'autres mots, et dorénavant, l'orientation intégrative correspondra au désir de s'identifier aux membres d'un groupe affectivement valorisé.

Un autre problème relié à la validité des construits est celui qui découle du fait que les orientations instrumentales et intégratives aient toujours été représentées comme étant deux pôles extrêmes et opposés d'un continuum. L'hypothèse voulant que l'étudiant le plus compétent soit celui qui est caractérisé par un haut niveau 'd'intégrativité' est aussi source de problème. Bien que les premiers résultats aient supporté la validité de la dichotomisation de ces construits, des résultats cités ci-haut (ex. Chihara et Oller, 1978) mettent en doute la prépondérance dévolue à 'l'intégrativité'. De plus, des études corrélationnelles plus récentes (Clément, 1978; Gardner et Smythe, 1975; Smythe, Stennette et Feenstra, 1972) ainsi que des écrits théoriques (Gardner, 1977) soutiennent davantage la proposition de construits intimement et positivement corréllés que de tendances opposées. La parcimonie théorique demande, cependant, l'indépendance des construits. Dans ce cadre, il semble donc important de procéder, sur la base des définitions conceptuelles proposées ci-haut, à une étude factorielle des raisons endossées par rapport à l'apprentissage d'une langue seconde.

Une telle étude des construits permettrait, cependant, l'émergence de nouvelles orientations. En effet, la corrélation positive entre les orientations intégrative et instrumentale pourrait être attribuée à leur inclusion d'une ou de plusieurs composantes communes. Cette faute d'intégrité des construits est d'ailleurs reconnue par Gardner et Lambert (1972). Ces auteurs remarquent, par exemple, que le concept d'orientation intégrative

tive ne distingue pas l'individu qui désire s'intégrer à la communauté parlant la langue seconde pour dominer et manipuler ses membres de celui qui le fait par désir de connaître la culture de ces gens. A ce titre, Clément (non-publié), dans une étude factorielle des orientations d'étudiants universitaires de langue anglaise isola, outre les facteurs intégratif et instrumental, un facteur se définissant à partir de raisons manipulatives et de dominance. Si les orientations intégratives et instrumentales sous-tendent une intention manipulative, il est possible, à priori, que d'autres connotations puissent être enchâssées dans ces concepts. Ainsi, pour certains, l'apprentissage d'une langue seconde pourrait être un exercice intellectuel dont le but ultime serait la croissance personnelle.

Ces considérations et résultats suggèrent l'existence d'une variété de buts qui influencent la facilité avec laquelle un individu apprend une langue seconde. Mais quels sont les facteurs susceptibles d'influencer la nature et l'importance des orientations? Sur une base logique, il semble évident que les conséquences de l'apprentissage d'une langue seconde varieront selon le milieu dans lequel cet apprentissage prend place. Par exemple, l'apprentissage du français chez un anglophone au Québec n'aura pas les mêmes conséquences sociales que la même compétence chez un anglophone vivant dans un milieu unilingue anglais.

Les orientations correspondant aux conséquences perçues de l'apprentissage d'une langue seconde devraient donc être sujettes à variations en fonction d'aspects spécifiques du milieu. Bien que l'importance du contexte culturel dans l'apprentissage d'une langue seconde ait été reconnue par certains auteurs (Gardner, Glikman et Smythe, 1978; Gardner et Lambert, 1959; Gardner et Smythe, 1975), ce n'est que récemment qu'on a proposé une conceptualisation formalisant certains aspects du contexte culturel. Giles,

Bourhis et Taylor (1977) proposent que le milieu culturel influence la 'vitalité ethno-linguistique' d'un groupe. Le concept de 'vitalité ethno-linguistique' se définit à partir de trois variables structurales soit: le status de la langue, sa distribution démographique et le support institutionnel qui lui est accordé. Ainsi, un groupe de faible vitalité ethno-linguistique, c'est-à-dire, celui dont les membres sont peu nombreux, dont la langue est peu reconnue et qui reçoit peu de support institutionnel, aurait tendance à s'assimiler à un groupe dont la vitalité ethno-linguistique est plus forte. De nombreux auteurs (Comeau, 1969; Joy, 1978; Lamy, 1977, 1978, 1979) ont d'ailleurs associé l'assimilation aux aspects structureaux d'une population.

Les prédictions découlant du concept de vitalité ethno-linguistique suggèrent donc une relation certaine entre les caractéristiques du milieu social et les conséquences de l'apprentissage d'une langue seconde. Ces conséquences, lorsque perçues, devraient à leur tour influencer les orientations individuelles. Plus précisément, dans un milieu multiculturel où la connaissance d'une langue seconde (dans ce cas-ci, celle du groupe non-dominant) ne comporte aucun avantage pratique, les membres du groupe dominant devraient apprendre la langue seconde soit pour des raisons d'identification affective vis-à-vis du groupe parlant la langue seconde, soit pour des raisons purement intellectuelles telles le défi d'apprendre à maîtriser une langue étrangère. De façon contrastante, l'individu, membre du groupe non-dominant, pour qui l'apprentissage de l'anglais est synonyme d'assimilation au groupe dominant devrait promouvoir des raisons instrumentales ou d'ordre pratique plutôt qu'affectives pour l'apprentissage de la langue seconde.

Cette étude a pour but de vérifier ces hypothèses dans le cadre

d'un milieu multiculturel où anglophones et francophones constituent respectivement les groupes dominants et non-dominants. Spécifiquement, cette étude inclura un aspect descriptif et un aspect prédictif. L'aspect descriptif a pour but de définir à l'aide de l'analyse factorielle les orientations présentes dans chacun des groupes francophone et anglophone. Cet aspect permettra de constater la présence ou l'absence des orientations instrumentales et intégratives chez les deux groupes ainsi que les autres orientations les caractérisant. L'aspect prédictif de cette étude a pour but de déterminer la puissance relative de chacune de ces orientations en étudiant le rapport de celles-ci avec la motivation et la compétence.

## CHAPITRE II

### SCHEME DE RECHERCHE

#### Sujets

Cette étude avait pour but d'explorer le concept des orientations tel qu'élaboré par Gardner (1959, 1979). On a donc cherché une population comparable à celle utilisée par cet auteur (voir Clément, Gardner et Smythe, 1977; Gardner et Smythe, 1975). Etant donné la validité élevée sur les échelles à ce niveau scolaire, seul des étudiants d'onzième année, dont la langue maternelle était soit l'anglais (pour le groupe anglophone) ou le français (pour le groupe francophone) ont participé à l'étude.

Après avoir contacté le bureau du Ottawa Board of Education, deux cent quarante-sept répondants tirés de deux écoles françaises et deux écoles anglaises comparables ont été choisis. Cent un étudiants anglophones dont 35 garçons et 66 filles étudiant le français, langue seconde, ont répondu au questionnaire. De même, cent quarante-six francophones, dont 58 garçons et 88 filles inscrit au cours d'anglais, langue seconde ont été choisis pour participer à cette étude.

#### Instruments de mesure

Un questionnaire comportant des échelles de type Likert, des échelles à choix-multiple ainsi que des échelles d'auto-évaluation a été mis au point (voir Appendice A). Ce questionnaire a été conçu dans le but de connaître les raisons pour lesquelles un individu choisi d'apprendre une langue seconde. Il nous a permis également de recueillir des renseignements sur la motivation des répondants face à l'apprentissage d'une langue seconde.

Deux versions du questionnaire ont été préparées afin d'accommoder les

répondants de langue anglaise et de langue française. Les items originaux avaient été formulés en anglais et furent traduits par la suite. Afin de s'assurer de la précision de cette traduction, cette nouvelle version a été retraduite par un individu compétent qui ne connaissait pas les items anglais. Seuls les items dont la traduction était exacte dans les deux langues ont été gardés.

#### Echelle d'orientations

Trente-sept items de type Likert suggérant différentes raisons pour lesquelles on apprend une langue seconde ont été sélectionnées à partir des questionnaires utilisés dans des études antérieures (ex. Gardner et Lambert, 1959; Gardner et Smythe, 1975; Chihara et Oller, 1977; Clément, non-publié; Spolsky, 1969; Burstall, Jamieson, Cohen et Hargreaves, 1974; Lukmani, 1972; Carroll, 1975). Le répondant était appelé à évaluer dans quelle mesure chacune des raisons présentée correspondait à ses propres sentiments.

#### Echelles de motivation

a) Intensité motivationnelle: Dix items à choix-multiple empruntés à l'échelle d'Intensité motivationnelle de Clément, Smythe et Gardner (1976) ont été utilisés. Ces items évaluaient l'effort consenti par l'étudiant en vue d'apprendre la langue seconde et ses intentions d'utiliser et de continuer à étudier cette langue en dehors du contexte scolaire. Un score élevé (maximum 30) indiquait une forte intensité motivationnelle.

b) Désir d'apprendre l'anglais (le français): Dix items à choix-multiple tirés de l'échelle 'Désir d'apprendre l'anglais' de Clément, Smythe et Gardner (1976) ont été présentés aux répondants qui étaient appelés à comparer leur cours d'anglais (de français) aux autres cours en terme de

préférence. De plus, ils devaient faire connaître à quel point ils étaient désireux d'apprendre l'anglais par tous les moyens possibles. Un score élevé (maximum 30) sur ces items indique un désir très fort d'apprendre l'anglais.

L'addition des scores obtenus sur ces deux échelles constituait l'indice de motivation.

#### Indice de compétence

Bien que ce ne soit pas un indice standardisé, la difficulté d'obtenir un indice direct de la compétence à communiquer dans la langue seconde a motivé l'utilisation d'une échelle d'auto-évaluation comme indice de compétence. Le choix de l'auto-évaluation implique évidemment que les répondants s'évaluent eux-mêmes selon un standard variant d'individu en individu. L'absence d'uniformité dans le standard de comparaison est compensée par le fait que cet indice reflète les exigences langagières du milieu spécifique de l'étudiant. De plus, la relation étroite retrouvée entre les indices objectifs de compétence linguistique et l'auto-évaluation (Gardner et Smythe, 1975; Clément, Glikzman et Smythe, 1977) justifie ce choix.

La version anglaise de l'échelle d'auto-évaluation a été mise au point par Gardner et Smythe (1975) et fut traduite par la suite (Clément, Smythe et Gardner, 1976). L'étudiant devait évaluer, au moyen d'une échelle en sept points allant de 'pas du tout' à 'très bien', sa propre compétence à lire, écrire, comprendre et parler la langue seconde. Les valeurs obtenues pour la production et la compréhension orale ont été additionnées de même que celles pour lire et écrire ayant pour résultat deux scores composites d'auto-évaluation orale et écrite respectivement.

### Procédure

Les étudiants ont répondu au questionnaire durant l'heure normale de cours. Un assistant non-renseigné sur le but de l'étude et étranger aux étudiants administrait le questionnaire. Les instructions lues aux élèves par l'assistant apparaissaient sur la page couverture du questionnaire et assurait les répondants que leur réponses allaient demeurer confidentielles. Ils étaient également avertis qu'ils étaient libres de ne pas participer s'ils jugeaient les questions répréhensibles ou inappropriées.

Les statistiques nécessaires à l'étude ont ensuite été appliquées aux données ainsi recueillies.

## CHAPITRE III

### RESULTATS

La présente étude avait pour but de délimiter les orientations de deux populations différentes dans un milieu bilingue et d'étudier la relation de celles-ci avec la motivation et la compétence dans la langue seconde. Les résultats seront donc présentés en deux sections différentes. D'abord, l'aspect descriptif décrira les orientations retrouvées pour chacun des échantillons. Dans un deuxième temps, la valeur prédictive des diverses orientations sera présentée à partir de l'évaluation de la relation entre celles-ci et les indices de compétence et de motivation.

#### Aspect descriptif

Après extraction des facteurs par la méthode des axes principaux (Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner et Bent, 1975) appliquée aux items d'orientations, seuls les facteurs non-triviaux identifiés au moyen du test Scree (Cattell, 1966) ont été retenus pour fin de rotation et d'interprétation. Les matrices de corrélation originales apparaissent en appendice (voir Appendice B).

Dans les deux populations impliquées, cette procédure eut comme résultat l'identification de six facteurs. Le texte qui suit décrit chaque matrice de facteurs (orientations) tour à tour après rotation varimax. Seules les variables ayant des charges appréciables, soit plus grande que  $\pm,30$  ont servi à définir chacun des facteurs.

#### Groupe anglophone

La solution finale pour ce groupe apparaît au Tableau 1. Le

TABLEAU I  
 MATRICE DES FACTEURS APRES ROTATION VARIMAX  
 ETUDIANTS ANGLOPHONES D'OTTAWA QUI ETUDIENT LE FRANCAIS

	I	II	III	IV	V	VI
1. être plus à l'aise avec personnes parlant le français	50*	17	10	06	24	34
2. apprendre comment vivent gens dans régions françaises	29	19	64	14	02	23
3. besoin pour être admis aux études supérieures	08	79	-04	12	16	-12
4. utile un jour pour trouver un bon emploi	34	56	08	01	43	21
5. aimerais voyager partout en Amérique	65	08	11	11	06	-05
6. sera utile dans un emploi éventuel	48	61	05	12	03	02
7. veux devenir membre d'une communauté francophone	33	11	60	20	-06	-15
8. comprendre francophones et leur manière de vivre	23	18	61	09	04	31
9. aide pour l'étude d'une autre langue plus tard	38	19	07	02	02	37
10. aimerais aller aux Etats Unis	57	10	13	00	11	12
11. fera de moi une personne mieux informée	30	18	29	10	65	15
12. aimerais rencontrer des francophones	72	08	26	11	20	13
13. permettrait de mieux apprécier les problèmes de francophones dans un milieu anglais	16	00	68	14	15	-02
14. nécessaire à l'obtention de mon diplôme	-03	75	19	21	13	03
15. permettra de mieux comprendre ma propre langue	14	-16	29	23	11	03
16. aimerais avoir des amis francophones	68	-06	36	02	08	13
17. serai considéré comme une personne vraiment éduquée	-05	19	17	48	19	34
18. m'aidera à réussir en affaire	08	45	15	25	23	49
19. me sera utile lorsque je quitterai l'école	45	47	06	09	32	17
20. une personne n'est pas vraiment éduquée si elle ne parle pas le français	19	07	15	53	14	-02
21. me sera utile pour voyager	41	33	-01	13	35	22
22. aimerais trouver emploi où je parlerais français	52	39	12	30	-04	03
23. serait plus facile de me faire des amis francophones	46	05	24	24	02	32
24. on me respectera plus si je parle une autre langue	08	12	12	68	09	21
25. me permettra d'apprendre à connaître des francophones	54	03	20	29	30	29
26. afin de devenir membre influant de la communauté	20	04	13	42	10	41
27. me permettra de participer plus librement aux activités d'autres groupes culturels	38	13	20	52	02	17
28. élargir connaissances et façon de voir les choses	14	11	05	12	66	-01
29. besoin pour terminer mon cours secondaire	-01	56	16	-10	02	17
30. assure emploi avec meilleur salaire	17	77	-10	14	02	33
31. apprendre à mieux me connaître moi-même	12	12	43	46	10	08
32. permettra de contrôler et manipuler francophones	18	07	17	27	-12	48
33. rencontrer une plus grande variété de gens	30	20	-05	30	38	06
34. sera un avantage si j'entre en politique	04	12	-04	12	35	43
35. afin de penser et agir comme les francophones	-01	04	39	36	02	15
36. afin de voyager dans des régions francophones	59	06	11	25	26	07
37. afin de comprendre et apprécier l'art et la littérature française	41	-03	11	36	34	01

\* le point n'a pas été indiqué pour aucune des charges

premier facteur reçoit des charges appréciables de dix-huit variables. La composition de celui-ci suggère que dans la mesure où les anglophones veulent apprendre le français pour voyager dans des milieux francophones (variables 5, 36, 10, 21) ils aspirent à rencontrer des Canadiens français, à être à l'aise avec eux et se faire des amis parmi eux (variables 1, 12, 16, 23). Ils espèrent apprendre à connaître les Canadiens français; leur art, leur littérature (variables 25, 37, 7) et désirent participer à leur communauté de même qu'aux activités d'autres groupes ethniques (variables 27, 33). Ils reconnaissent que le français peut leur être utile après l'école (variable 19) autant pour apprendre une autre langue (variable 8) que pour leur carrière (variable 6, 4) ou pour se trouver un emploi où ils puissent pratiquer leur français (variable 22). Puisque les charges significatives majeures apparaissent sur les variables décrivant un désir de voyager et de rencontrer les Canadiens français dans des buts d'amitié, ce facteur fut identifié comme un facteur d'Amitié/Voyage.

Le second facteur est défini par neuf variables. La combinaison de celles-ci suggère que l'anglophone qui croit que le français est nécessaire pour terminer son cours secondaire (variable 29), croit aussi que cette langue est obligatoire pour être admis aux études supérieures (variable 3), à l'obtention d'un diplôme (variable 14), et qu'elle lui sera donc utile lorsqu'il quittera l'école (variable 19). Il réalise que la connaissance du français lui assure un emploi, un meilleur salaire et du succès en affaire (variables 6, 30, 18). Il espère se trouver un emploi où il puisse parler le français (variable 22) et estime que la connaissance de cette langue lui sera utile pour voyager (variable 21). En raison de l'importance des charges sur les variables reliées aux avan-

tages pratiques du français et de façon consistante avec les formulations théoriques antécédentes ce facteur semble décrire la dimension Instrumentale de l'apprentissage d'une langue seconde.

L'étude des sept variables servant à définir le troisième facteur révèle que l'anglophone qui apprend le français croit que ceci lui permettra de voir comment vivent les Canadiens français et de comprendre les problèmes de ces gens dans un pays à prédominance anglaise (variables 13, 2). Il espère que la connaissance du français lui permettra de devenir comme les gens de cette culture, de s'insérer dans une communauté de langue française et de se faire des amis parmi eux (variables 7, 35, 16). Finalement, l'anglophone apprend le français avec l'espoir que ceci facilitera l'apprentissage d'autres langues (variable 9) et que ça lui permettra de se mieux connaître (variable 31). Ce facteur se définit par des charges significatives sur les variables décrivant un désir parmi les anglophones d'acquérir une connaissance intellectuelle de la culture canadienne-française de même qu'un désir de s'y intégrer. Il décrit par ce fait une dimension Intellectuelle / Identification de l'apprentissage d'une langue seconde.

L'examen des neuf variables servant à définir le quatrième facteur révèle que les gens de ce groupe associent un gain de prestige social au fait de connaître le français. Ceux-ci croient que la connaissance du français ajoute à leur culture personnelle (variable 17), les rend plus digne de respect (variable 24) et leur donne une plus grande influence auprès de la communauté (variable 26). Enfin, on apprend le français car seules les personnes qui le connaissent sont vraiment éduquées (variable 20). L'apprentissage du français langue seconde permet de rencontrer une variété de gens et de participer à leurs activités culturelles

(variables 33, 27). Cela permet également de connaître l'art et la littérature canadienne-française et aide à se mieux connaître (variable 31). Puisque ce facteur associe le fait de connaître le français à un gain de prestige social, il est ici identifié comme un facteur de Prestige.

Le facteur V se définit à partir de neuf variables de nature très variée. Les anglophones qui croient que le français leur permet d'acquérir de nouvelles idées et d'élargir leurs horizons, sont aussi ceux qui estiment que ceci fait d'eux des personnes mieux éduquées (variables 28, 11). Les répondants croient que dans la mesure où cette langue leur sera utile lorsqu'ils quitteront l'école (variable 19), pour se trouver un emploi (variable 4) et pour une carrière politique (variable 34), elle leur permettra également de voyager plus aisément (variable 21), d'échanger avec une plus grande variété de gens (variable 33) et de connaître les Canadiens français ainsi que leur art et leur littérature (variables 25, 37). Puisque les charges significatives majeures apparaissent sur les variables d'érudition nuancés cependant par des variables à charges mineures référant à des aspects instrumentaux, il semble par conséquent adéquat d'identifier ce facteur comme reflétant une dimension Instrumental/Erudition.

Les neuf variables servant à définir le sixième facteur indiquent que l'anglophone associe la connaissance du français au succès en affaire de même qu'en politique (variables 18, 34) et reconnaît que ceci lui permet une plus grande influence auprès des francophones (variable 32). Il estime que le français ajoute à sa culture personnelle, facilite l'acquisition d'une autre langue et peut lui permettre de devenir membre influant de la communauté (variables 17, 9, 26). Ce même anglophone croit que la connaissance du français lui permettra d'être plus à l'aise

avec les gens de cette culture, de se faire des amis parmi eux et de comprendre leur façon de vivre (variables 1, 23, 8). Etant donné les thèmes de pouvoir politique et d'influence auprès de la population francophone qui ressortent sur les variables majeures servant à définir ce facteur, il semble approprié de l'identifier comme un facteur d'Influence.

#### Groupe francophone

La solution finale obtenue pour ce groupe apparaît au Tableau 2. L'étude des treize variables qui définissent le premier facteur révèle que les francophones d'un milieu bilingue apprennent l'anglais afin de voyager aisément dans des milieux anglophones (variables 36, 21, 10, 5) et de rencontrer et être à l'aise avec les gens de cette culture (variables 1, 12, 25). Ces mêmes gens aspirent à se faire des amis anglophones et espèrent apprendre à connaître leur art et leur littérature (variables 16, 23, 37). Ils estiment que la connaissance de l'anglais leur permet une plus grande ouverture d'esprit et que ça leur sera un atout dans l'éventualité d'une carrière politique (variables 34, 28). Ils espèrent se trouver un emploi où ils puissent parler l'anglais (variable 22). Dans la mesure où les variables prédominantes sur ce facteur reflètent un désir de voyager et de rencontrer des membres de la population anglophone, on définit ce facteur comme une dimension de Voyage/Amitié relié à l'apprentissage d'une langue seconde.

Le facteur II est défini à partir de treize variables. La combinaison de celles-ci suggère que le francophone qui apprend l'anglais croit que ceci lui permettra de connaître les anglophones et leur façon de vivre (variables 8, 2, 12, 25). Ceci lui permettra également de comprendre les problèmes de ceux-ci dans un milieu francophone (variable

TABLEAU 2  
 MATRICE DES FACTEURS APRES ROTATION VARIMAX  
 ETUDIANTS FRANCOPHONES D'OTTAWA QUI ETUDIENT L'ANGLAIS

	I	II	III	IV	V	VI
1. être plus à l'aise avec personnes parlant l'anglais	42*	26	01	-09	26	48
2. apprendre comment vivent les gens dans région anglaise	13	50	-08	10	11	-02
3. besoin pour être admis aux études supérieure	-07	32	18	-16	25	43
4. utile un jour pour trouver un emploi	-01	-04	-03	05	20	51
5. aimerais voyager partout en Amérique	42	22	-11	29	31	03
6. sera utile dans un emploi éventuel	25	12	03	03	67	15
7. veux devenir membre d'une communauté anglophone	10	05	09	65	07	08
8. comprendre anglophones et leur manière de vivre	23	61	06	36	00	08
9. aide pour l'étude d'une autre langue plus tard	26	48	20	-03	10	09
10. aimerais aller aux Etats Unis	49	13	00	41	03	-09
11. fera de moi une personne mieux informée	08	43	15	-04	19	09
12. aimerais rencontrer des anglophones	50	37	09	27	05	14
13. permettrait de mieux apprécier les problèmes des anglophones dans un milieu français	11	51	14	16	-24	21
14. nécessaire à l'obtention de mon diplôme	10	07	-08	03	23	65
15. permettra de mieux comprendre ma propre langue	06	46	29	31	-03	-05
16. aimerais avoir des amis anglophones	60	17	17	14	05	04
17. serai considéré comme une personne vraiment éduquée	10	32	33	20	14	25
18. m'aidera à réussir en affaire	07	-03	19	11	78	23
19. me sera utile lorsque je quitterai l'école	03	19	18	04	70	32
20. une personne n'est pas vraiment éduquée si elle ne parle pas l'anglais	06	16	28	33	10	25
21. me sera utile pour voyager	66	11	09	02	16	12
22. aimerais trouver emploi où je parlerais anglais	36	02	31	51	06	10
23. serait plus facile de me faire des amis anglophones	41	08	54	10	12	-03
24. on me respectera plus si je parle une autre langue	12	0	43	18	-01	07
25. me permettra d'apprendre à connaître des anglophones	48	31	32	23	-08	-06
26. afin de devenir membre influant de la communauté	29	11	49	28	08	14
27. pour participer plus librement aux activités d'autres groupes culturels	21	19	63	01	08	-10
28. élargir connaissances et façon de voir les choses	35	35	43	05	02	-06
29. besoin pour terminer mon cours secondaire	14	06	-01	10	02	73
30. assure emploi avec meilleur salaire	03	-11	51	03	29	19
31. apprendre à mieux me connaître moi-même	08	54	42	38	00	-04
32. permettra de contrôler et manipuler anglophones	-04	06	26	13	-01	-08
33. afin de rencontrer une plus grande variété de gens	11	30	29	-04	18	-05
34. sera un avantage si j'entre en politique	48	-03	21	-03	09	23
35. afin de penser et agir comme les anglophones	15	27	27	51	-03	04
36. pour voyager dans des régions anglophones	66	08	14	38	-05	-10
37. afin de comprendre et apprécier l'art et la littérature anglaise	39	27	25	01	-08	27

\* le point n'a pas été indiqué pour aucune des charges

13). Les francophones croient que dans la mesure où la connaissance de l'anglais leur permet d'apprendre d'autres langues et de mieux connaître la leur, elle leur permettra également d'être mieux informés, mieux éduqués et d'élargir leurs connaissances (variables 9, 15, 11, 17, 31, 28). On croit que l'anglais est utile non seulement pour l'admission aux études supérieures mais aussi pour rencontrer une plus grande variété de gens (variables 3,33). Ces variables représentent un aspect Intellectuel/Erudition associé à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde.

Le troisième facteur est défini à partir des charges sur dix variables. Celles-ci indiquent que dans la mesure où on apprend l'anglais pour se faire des amis anglophones (variables 23, 25), rencontrer une plus grande variété de gens et participer à leurs activités (variables 33, 27), on croit également que la connaissance de l'anglais assure un meilleur salaire (variable 30) de même que le respect des gens (variable 24) de sorte qu'on puisse devenir un membre influent de la communauté (variable 26). Le francophone, en apprenant l'anglais croit que ceci fera de lui une personne plus ouverte et éduquée avec une bonne connaissance de soi (variables 28, 31, 17). Etant donné les charges significatives sur les variables reliées au thème de l'acquisition de respect et de status sur ce facteur, et de la dimension xénophilique décrite par les variables à charges mineures, celui-ci semble correspondre à un facteur de Xénophilie/Prestige.

Le quatrième facteur, défini à partir de neuf variables, indique que les francophones de ce milieu désirent, en apprenant l'anglais, s'intégrer à la communauté anglophone et devenir comme eux (variables 7, 35). Ils espèrent se trouver un emploi où ils puissent pratiquer l'anglais (variable 22) et désirent voyager dans des milieux anglophones et se familiariser avec les habitudes de vie de ces derniers (variables

10, 8, 36). Ils estiment que seuls les gens qui parlent l'anglais sont vraiment éduqués et que la connaissance de cette langue les amènera non seulement à se découvrir eux-mêmes (variable 31) mais aussi à mieux comprendre leur propre langue (variables 20, 15). Les variables recevant des charges significatives décrivent une curiosité intellectuelle au sujet du groupe anglophone de même qu'un désir de s'y identifier. Il s'agit donc d'un facteur d'Identification/Intellectuel.

L'examen des quatre variables servant à définir le facteur V suggère que dans la mesure où les francophones apprennent l'anglais afin de s'assurer du succès en affaire, ils estiment que ça leur sera utile après leurs études (variables 18, 19) pour obtenir un emploi et pour voyager (variables 6, 5). Etant donné l'importance des charges sur les variables reliées aux avantages pratiques de la connaissance de l'anglais dans le monde du travail, ce facteur se nomme facteur Instrumental/Emploi.

Finalement, le sixième facteur révèle, après étude des quatre variables qui le définissent, que dans la mesure où les gens apprennent l'anglais parce que ceci est obligatoire au niveau secondaire et pour être admis aux études supérieures, ils reconnaissent que ça leur sera utile après leurs études également pour obtenir un diplôme ou un emploi (variables 3, 29, 4, 19). Il s'agit donc d'un facteur Instrumental/Scolaire. Ce facteur se distingue du facteur précédent par son emphase sur les avantages scolaires associés à la connaissance de l'anglais.

Afin de faciliter la comparaison entre les matrices obtenues pour les deux groupes impliqués, des coefficients de congruence Wrigley-Neuhaus (voir Harmann, 1967, p. 270) ont été calculés sur toutes les paires de facteurs (voir Tableau 3a). Un root mean square reflétant les diffé-

TABLEAU 3

COMPARAISON DES FACTEURS OBTENUS AU  
MOYEN DE LA METHODE WRIGLEY-NEUHAUS

3 (a) Coefficients de congruence

Matrice des facteurs		<u>Groupe francophone</u>					
		I	II	III	IV	V	VI
<u>Groupe anglophone</u>	I	.87	.62	.53	.63	.46	.25
	II	.33	.34	.39	.23	.73	.79
	III	.49	.76	.48	.65	.17	.28
	IV	.52	.61	.86	.63	.32	.30
	V	.59	.58	.50	.24	.42	.42
	VI	.53	.46	.62	.35	.47	.35

3 (b) Root Mean Squares

Matrice des facteurs		<u>Groupe francophone</u>					
		I	II	III	IV	V	VI
<u>Groupe anglophone</u>	I	.18	.29	.32	.29	.34	.38
	II	.37	.35	.33	.36	.22	.20
	III	.30	.19	.28	.22	.33	.31
	IV	.29	.25	.15	.23	.30	.30
	V	.26	.24	.26	.30	.26	.26
	VI	.27	.27	.23	.27	.25	.27

rences absolues entre les charges de chacun des facteurs a également été obtenu pour ces données (voir Tableau 3b). Les résultats démontrent un taux appréciable de similarité, soit .87 et .86 pour deux paires de facteurs soit les facteurs communs d'Amitié/Voyage et les facteurs Prestige (anglophone) et Xénophilie/Prestige (francophone). Les très faibles root mean squares obtenus, soit .18 et .15 respectivement, viennent appuyer ces résultats et confirment que l'étroite correspondance entre ces facteurs permet une interprétation similaire. Un autre groupe de facteurs reçoit des coefficients de congruence passablement élevés quoique moindre. Les facteurs Intellectuel/Identification (anglophones) et Intellectuel/Erudition (francophones) reçoivent un coefficient de congruence de .76 et un root mean squares de .19, cependant, l'examen des charges sur les variables servant à définir ces facteurs révèle des différences importantes entre ces deux facteurs. Dans le premier cas, un désir d'identification s'ajoute à l'élément intellectuel. La curiosité intellectuelle dont fait preuve, cependant, le groupe francophone est plutôt relié à un désir de connaissances.

La dimension instrumentale est également commune aux deux groupes comme le révèle les facteurs similaires. Un coefficient de congruence de .79 avec un root mean square de .20 fut obtenu entre les facteurs Instrumental (anglophones) et Instrumental/Scolaire (francophones). De même, les coefficients de congruence et le root mean square obtenus entre les facteurs Instrumental (groupe anglophone) et Instrumental/Emploi (groupe francophone) étaient .73 et .22 respectivement. Les deux groupes ethniques se distinguent, cependant, au niveau de la spécificité des variables servant à définir les facteurs. On retrouve des variables instrumentales très spécifiques chez le groupe francophone; le groupe

anglophone par contre, associe des avantages beaucoup plus variés à la connaissance du français. Finalement, seuls trois facteurs ayant un faible coefficient de congruence différencient principalement les deux populations étudiées. D'une part le groupe francophone se distingue par une orientation d'Identification/Intellectuelle alors que le groupe anglophone se distingue par un facteur Instrumental/Erudition et un facteur d'Influence.

#### Aspect Prédicatif

L'aspect prédictif de cette étude avait pour but d'étudier le rapport entre les orientations et la compétence dans la langue seconde. Un score composite fut dérivé pour chacune des orientations en additionnant les scores obtenus sur les variables recevant une charge appréciable (plus grande que  $\pm 30$ ) sur un facteur. Ces charges devaient également être uniques, c'est-à-dire qu'elles ne devaient servir à définir qu'un seul facteur.<sup>1</sup> Le score composite fut obtenu plutôt que le score factoriel car il élimine l'effet des variables recevant de faibles charges sur un facteur. Une corrélation fut obtenue entre les scores composites et les indices de motivation et de compétence. Les résultats apparaissent au Tableau 4.

L'examen de ce tableau révèle que pour les deux groupes, le facteur Amitié/Voyage est fortement relié aux indices de motivation de

---

<sup>1</sup> Les variables dont la charge sur un facteur dépassait de .20 ou plus la charge sur tout autre facteur furent considérées comme unique à ce facteur.

TABLEAU 4  
RELATION ENTRE LES ORIENTATIONS ET LES  
INDICES DE MOTIVATION ET DE COMPÉTENCE

Groupe Anglophone

Orientations	Critères		
	MOT	AE(or)	AE(ec)
1. Amitié/Voyage	.62**	.40**	.26**
2. Instrumental	.21**	.25**	.16*
3. Intellectuel/Identification	.44**	.30**	.20*
4. Prestige	.19*	.11	.10
5. Instrumental/Erudition	.22*	.24**	.15
6. Influence	.16	.07	-.04

Groupe Francophone

Orientations	Critères		
	MOT	AE(or)	AE(ec)
1. Amitié/Voyage	.30**	.22**	.15*
2. Intellectuel/Erudition	.15	.00	-.09
3. Xénophilie/Prestige	.14	.10	.01
4. Identification/Intellectuel	.30**	.08	.07
5. Instrumental/Emploi	.34**	-.01	-.01
6. Instrumental/Scolaire	.19*	.06	-.04

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

Légende: MOT - motivation  
 AE(or) - Auto-évaluation de compétence orale  
 AE(ec) - Auto-évaluation de compétence écrite

de même qu'à la compétence. On retrouve également une corrélation significative entre la motivation et les facteurs Identification/Intellectuel chez les francophones et Intellectuel/Identification chez le groupe anglophone. Il est intéressant de noter que l'aspect intellectuel chez les francophones est fortement relié à la motivation lorsque pairé à un élément d'identification (ex. facteur IV) mais cette relation est très faible lorsqu'il est relié à d'autres aspects de la connaissance (ex. Intellectuel/Erudition).

Les facteurs décrivant une dimension instrumentale associée à l'apprentissage d'une langue seconde n'ont pas les mêmes rapports corrélationnels avec la motivation dans les deux groupes. D'abord, chez les francophones, le facteur Instrumental/Emploi a une corrélation forte avec la motivation alors que ceci n'est pas vrai du facteur Instrumental/Scolaire. Chez le groupe anglophone, aucun des facteurs à connotation instrumentale n'accuse une corrélation importante avec la motivation. Les facteurs Prestige et Xénophilie/Prestige chez les francophones de même que le facteur d'Influence chez le groupe anglophone ont une relation faible avec la motivation et la compétence.

## CHAPITRE IV

### DISCUSSION

Cette étude avait pour but de décrire l'effet de l'appartenance ethnique sur les orientations dans un milieu bilingue et d'étudier le rapport entre celles-ci et des indices de motivation et de compétence. L'analyse factorielle a identifié six facteurs dans chacune des populations étudiées. La comparaison de ceux-ci identifia deux paires de facteurs très similaires soit les facteurs Amitié/Voyage et les facteurs Prestige (groupe anglophone) et Xénophilie/Prestige (groupe francophone). Des coefficients de congruence passablement élevés ont également été obtenus pour deux autres groupes de facteurs soit les facteurs Intellectuel/Identification (groupe anglophone) et Intellectuel/Erudition (groupe francophone) et les facteurs Instrumental (groupe anglophone), Instrumental/Scolaire (groupe francophone) et Instrumental/Emploi (groupe francophone). Trois facteurs n'obtenant pas de coefficient de congruence faisaient valoir les différences entre les deux populations à savoir le facteur Identification/Intellectuel chez les francophones et les facteurs Instrumental/Erudition et Influence chez les anglophones.

Du côté prédictif, les résultats obtenus supportent la formulation récente de Gardner (1979) voulant que l'aspect affectif constitue une base motivationnelle importante de l'acquisition d'une langue seconde car ce sont les facteurs communs Amitié/Voyage qui s'avèrent être les meilleurs prédicteurs de motivation et de compétence. Cependant, contrairement à la notion que l'affectivité soit couplée au désir d'identification (i.e. l'orientation intégrative), aucun des facteurs retrouvés dans la présente étude ne réunit ces deux composantes. De plus, l'aspect

affectif demeure très superficiel; c'est-à-dire qu'il est associé au voyage donc à des amitiés lointaines et passagères qui ne reflètent pas la relation d'identification étroite implicite au concept d'intégration. Quoique l'importance de l'affectivité est indéniable, les résultats démontrent qu'il serait, en fait, possible d'apprendre une langue seconde pour des raisons 'affectives' non-intégratives. Les résultats obtenus ici tendent donc à réfuter l'importance exclusive accordée dans le passé à l'orientation intégrative en tant que facteur déterminant la compétence dans la langue seconde.

La nature des orientations obtenues et leur valeur prédictive semble davantage être fonction de facteurs contextuels définissant la vitalité ethno-linguistique relative des groupes en présence. Ces variations sont particulièrement évidentes si on considère les orientations incluant la notion d'identification qui ont, chez les deux groupes, une relation significative aux critères. Le facteur Identification/Intellectuel chez les francophones reçoit des charges fortes sur les items d'identification et faibles sur les items intellectuels alors que l'inverse est vrai pour le groupe anglophone. La présence de ces deux facteurs semblables chez deux groupes ethniques différents s'explique non seulement par la nature bilingue du milieu mais aussi par le fait que la ville d'Ottawa, d'où ont été tirées les données, est soumise de façon particulière aux pressions d'une idéologie fédérale qui vise à promouvoir la bonne entente et l'harmonie entre les deux ethnies. Il est donc possible qu'en réaction à ces pressions, l'identification ne se fasse que sur un plan intellectuel afin de défendre les deux peuples contre un trop grand rapprochement affectif. En apprenant une langue seconde pour des raisons intellectuelles, les anglophones et les francophones accepteraient de vivre côte à côte, d'échan-

ger et d'être en harmonie sans pour autant avoir l'impression de mettre en danger leur identité personnelle par une trop grande symbiose affective. Dans ce contexte spécifique, donc, l'intellectualisation de l'identification pourrait être interprétée comme symptomatique d'une réaction d'éloignement des ethnies en présence.

Les deux groupes ethniques sont cependant différents, tel qu'indiqué plus haut, quant à l'importance relative donnée sur ce facteur, aux composantes 'identification' et 'intellectuel'. Chez les groupe francophone, la prépondérance de l'aspect identification sur l'aspect intellectuel peut être liée à la vitalité ethno-linguistique de ce groupe. Si l'on considère les variables structurales sur lesquelles se fonde la notion de vitalité ethno-linguistique, soit le status de la langue de ce groupe, le support institutionnel lui étant accordé et sa distribution démographique, les francophones constituent un groupe non-dominant. Pour cette raison, l'apprentissage de la langue du groupe dominant et le partage de son apport intellectuel requiert, à priori, une identification marquée. Cette interprétation est encore appuyée par le fait que les raisons intellectuelles, lorsque pairées avec des raisons autres que l'identification (ex. facteur Intellectuel/Erudition) ne sont reliées de façon significative à aucun des critères.

Chez les anglophones, la prépondérance de l'aspect intellectuel sur l'identification s'explique aussi par le concept de vitalité ethno-linguistique. Ce groupe dominant n'est pas obligé d'apprendre le français pour survivre dans un milieu bilingue. Il apprendra donc le français comme il apprend toute autre langue seconde, comme simple exercice intellectuel et académique, l'identification étant secondaire.

Cette notion de dominance/non-dominance permet aussi d'expliquer

d'autres aspects des résultats. Les facteurs instrumentaux, par exemple, présentent des aspects très différents dans les deux groupes étudiés. D'abord, chez les francophones, le facteur instrumental se rapportant au thème de l'emploi (Instrumental/Emploi) est plus fortement relié à la motivation que tout autre facteur instrumental. Le statut minoritaire du groupe francophone dans un milieu bilingue oblige l'individu de ce groupe à connaître l'anglais afin de s'assurer en emploi. La dimension instrumentale chez la population francophone est cependant moins fortement reliée à la compétence qu'elle ne l'est chez le groupe anglophone. Ces résultats pourraient être attribuables, d'une part, au contexte très différent dans lequel se fait l'apprentissage de la langue seconde pour ces deux groupes et d'autre part, à la nature subjective des indices de compétence utilisés pour cette étude.

Etant donné son statut minoritaire, l'individu francophone est continuellement mis dans une situation où il doit s'exprimer en anglais. De plus, il doit suivre des cours d'anglais à l'école. L'anglophone par contre n'a pas à utiliser la langue française en dehors du contexte scolaire. Ainsi, lorsqu'on demande à ces deux groupes de s'auto-évaluer quant à leur habilité à utiliser la langue seconde, le groupe anglophone évaluerait sa performance dans la salle de classe alors que le francophone se référerait autant à sa performance académique qu'à ses expériences concrètes vécues quotidiennement où il aura dû s'exprimer en anglais. Les exigences de compétence du francophone sont donc relativement variées et débordent le cadre de l'emploi ou de la salle de classe. Le rapport spécifique entre la compétence perçue et la dimension instrumentale sera donc faible. Par contre, pour l'anglophone, l'orientation instrumentale, comportant des aspects du succès scolaire, embrasse de ce

fait, dans sa totalité la situation d'usage de la langue. Une auto-évaluation basée uniquement sur l'expérience académique d'une langue devra par conséquent être reliée à la motivation scolaire. Ainsi, contrairement à l'hypothèse initiale, il est possible de retrouver, chez un groupe dominant, une orientation de type instrumental relativement puissante en termes prédictifs. A l'instar des résultats obtenus pour les francophones, le contexte spécifique favorisant l'émergence d'une telle orientation chez les anglophones semble en être un où ils sont placés dans un état de non-dominance par rapport au groupe dont il étudie la langue. C'est le cas du cours de langue seconde. Cette interprétation implique donc que l'opération de l'orientation instrumentale est sujette à l'existence ou à la création d'un état de non-dominance total ou partiel chez l'étudiant.

Il est à noter, cependant, 'qu'instrumentalité' n'implique pas nécessairement reconnaissance publique ou gain de pouvoir. Tel que révélé par l'analyse factorielle, ces deux aspects constituent des dimensions indépendantes de l'instrumentalité. Bien que les facteurs Prestige (groupe anglophone) et Xénophilie/Prestige (groupe francophone) soient des prédicteurs médiocres, leur composition est révélatrice des connotations prêtées par ces deux groupes au gain de prestige. Ces variations peuvent, encore ici, être liées à la vitalité ethno-linguistique. Pour le groupe francophone, un gain de prestige devient un moyen de gagner le respect des amis et de se rapprocher d'eux. Le couplage des besoins d'approbation et de prestige chez le groupe non-dominant s'explique par le fait que l'individu minoritaire doit gagner le respect et l'amitié du groupe dominant afin d'accéder à un status plus élevé.

Pour le groupe anglophone, le gain de prestige n'inclue pas ce désir de rapprochement. Au contraire, la connaissance de la langue seconde sert plutôt à rendre ces individus distincts des autres et à faire valoir leur autonomie. Le fait de connaître la langue d'un groupe minoritaire semble, pour ce groupe, être porteur de prestige accru sans obiger à aucune sympathie à l'égard de ses membres. Cette réaction caractéristique de groupe dominant est également soulignée par l'apparition d'un facteur d'Influence unique à l'échantillon anglophone. Bien qu'également peu reliée aux critères, l'émergence de cette orientation est conforme aux prédictions faites à partir du concept de vitalité ethno-linguistique par Giles, Bourhis et Taylor (1977): pour un groupe dominant, l'apprentissage d'une langue seconde peut avoir pour but d'augmenter son contrôle sur un groupe non-dominant.

Somme toute, malgré les ressemblances évidentes entre les deux groupes ethniques, les différences apparentes peuvent être liées à leur vitalité ethno-linguistique et plus particulièrement aux rapports de dominance/non-dominance existant dans ce contexte spécifique. Si cette notion semble utile à expliquer les variations observées ici, il faut noter, cependant, que l'interprétation proposée déborde largement du cadre conceptuel original entourant la notion de vitalité ethno-linguistique. Celle-ci, on s'en souviendra, est définie en fonction de caractéristiques structurales pertinentes à un groupe donné. Le lien entre ces caractéristiques collectives et la motivation individuelle semble être plus complexe que ne le voulaient les hypothèses initiales de cette étude. Certes, des orientations instrumentales pour les francophones et intellectuelles et d'influence pour les anglophones furent obtenues mais l'inverse est aussi vrai, les anglophones font preuve

'd'instrumentalité' et les francophones d'une orientation intellectuelle. Les connotations spécifiques rattachées à ces orientations furent interprétées dans le cadre du rapport dominance/non-dominance. Ces résultats demeurent tout de même des exceptions aux prédictions permises par le concept de vitalité ethno-linguistique tel que formulé et suggèrent la nécessité d'une meilleure compréhension de l'impact du milieu sur les processus individuels.

En conclusion, les résultats obtenus apportent des clarifications au niveau du concept d'intégration. Bien que l'importance de l'aspect affectif dans l'acquisition de la langue seconde soit reconnu, le rôle exclusif accordé dans le passé à l'orientation intégrative est réfuté. Les résultats démontrent que l'appartenance ethnique et plus précisément la vitalité ethno-linguistique relative des groupes en présence exerce une influence sensible sur les orientations qui les caractérisent.

## BIBLIOGRAPHIE

- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S., & Hargreaves, M., Primary French in the Balance, Windsor, England: NFR Publishing Company Ltd., 1974.
- Caroll, J. B., A Factor Analysis of Two Foreign Language Aptitude Batteries, Journal of General Psychology, 1958, 59, 3-19.
- Caroll, J. B., The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training. Dans Glasser, R., (Ed.) Training Research and Education, Pittsburgh, University of Pittsburg Press, 1962.
- Caroll, J. B., Research on Teaching Foreign Languages. Dans Gage, N. L. (Ed.) Handbook of Research on Teaching, Chicago: Rand McNally, 1963.
- Caroll, J. B., The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries, New York: Wiley, 1975.
- Cattell, R. B., The Scree Test for the Number of Factors, Multivariate Behavioral Research, 1966, 1, 245-276.
- Chihara, T. & Oller, J., Attitudes and Attained Proficiency in EFL: A Sociolinguistic Study of Adult Japanese Speakers, Language Learning, 1978, 28, 55-68.
- Clément, R., Gardner, R. C. & Smythe, P. C., Orientations to Second Language Acquisition: A Factor Analytic Investigation, (manuscrit non-publié, 1976).
- Clément, R., Smythe, P. C. & Gardner, R. C., Echelles d'attitudes et de motivation reliées à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, The Canadian Modern Language Review, 1978, 34, 688-694.
- Dunkel, H. B., Second Language Learning, Boston: Guin, 1948.

- Ervin, S., Identification and Bilingualism, Harvard University (mimeographed), 1954.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E., Motivational Variables in Second Language Acquisition, Canadian Journal of Psychology, 1959, 13, 266-272.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E., Attitudes and Motivation in Second Language Learning, Rowly, Massachussetts: Newbury House Publishers, 1972.
- Gardner, R. C., Motivational Variables in Second Language Learning, International Journal of American Linguistics, 1966, 32, 24-44.
- Gardner, R. C., Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition. Dans Giles, H. et R. St-Clair (Eds.) Language and Social Psychology, Oxford: Basil Blackwell, 1979.
- Gardner, R. C. & Smythe P. C., Second Language Acquisition: A Social Psychological Approach, Research Bulletin, no. 332, Department of Psychology, University of Western Ontario, 1975.
- Gardner, R. C. & Smythe, P. C., The Role of Attitudes in Acquiring the Language of Another Ethnic Group, Research Bulletin, no. 7, Department of Psychology, University of Western Ontario, London, Ontario, 1976.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C., Clément, R. & Gliksman, L., Second Language Learning: A Social Psychological Perspective, The Canadian Modern Language Review, 1976, 32, 198-213.
- Gardner, R. C. & Santos, E. H., Motivational Variables in Second Language Acquisition: A Philippine Investigation, Research Bulletin, no. 149, Department of Psychology, University of Western Ontario, 1971.

- Giles, H., Bourhis, R. Y. & Taylor, D. M., Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations. Dans Giles, H., (Ed.) Language, Ethnicity and Intergroup Relations, New York: Academic Press, 1977.
- Harmann, H. H., Modern Factor Analysis, Chicago: University of Chicago Press, 1967.
- Lamy, P., Education and 'survivance'. French Language Education and Linguistic Assimilation. Document présenté au congrès annuel de la Western Association of Sociology and Anthropology, Calgary, Alberta, 1977.
- Lamy, P., Bilingualism and Identity. Dans Haas, I. et W. Shaffir (Eds.), Shaping Identity in Canadian Society, Prentice Hall of Canada, 1978.
- Lamy, P., Language and Ethnolinguistic Identity: The Bilingualism Question, International Journal of Sociology of Language, 1979, 20, 23-26.
- Lukmani, Y. M., Motivation to Learn and Language Proficiency, Language Learning, 1972, 22, 261-273.
- Lewin, K., Field Theory in the Social Sciences, New York: Harper, 1951.
- Mowrer, O. H., Learning Theory and Personality Dynamics, New York: Ronald, 1950.
- Nie, N. H., Hull, C. H., Jenkins, J. G., Steinbrenner, K. & Bent, D. H., Statistical Package for the Social Sciences, New York: McGraw Hill,
- Oller, J. W., Hudson, A. J. & Liu, P. F., Attitudes and Attained Proficiency in ESL: A Sociolinguistic Study of Native Speakers of Chinese in the United States, Language Learning, 1977, 27, 1-23.
- Peak, H., Attitude and Motivation. Dans Jones, M. (Ed.) Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln: University of Nebraska Press, 1955.

Rosenberg, M. J., Cognitive Structure and Attitudinal Affect, Journal of Abnormal and Social Psychology, 1956, 53, 367-372.

Smythe, P. C., Stennett, R. G. & Feenstra, H. J., Attitude, Aptitude and Type of Instructional Program in Second Language Acquisition, Canadian Journal of Behavioral Science, 1969, 3-4, 271-283.

Taylor, D. M., Meynard, R. & Rheault, E., Threat to Ethnic Identity and Second Language Learning. Dans Giles, H. (Ed.) Language, Ethnicity and Intergroup Relations, New York: Academic Press, 1977.

## APPENDICE A



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. Please rate how much you personally agree or disagree with these statements using the scale below:

- |                        |                      |
|------------------------|----------------------|
| -3 strongly disagree   | + 3 strongly agree   |
| -2 moderately disagree | + 2 moderately agree |
| -1 slightly disagree   | + 1 slightly agree   |

For each statement, write in the left margin the number corresponding to the amount of your agreement or disagreement. Note, there is no right or wrong answer. All that is important is that you indicate your personal feeling.

- 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 \_\_\_\_\_ Some of our best citizens are of French Canadian descent.
- 3 \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because it will help me to find out how people live in French speaking areas.
- 4 \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because I may need it to be admitted to a higher school.
- 5 \_\_\_\_\_ Speaking French does not make me question my own capacity to remain an anglophone.
6. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because I think it will someday be useful in getting a good job.
7. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because I would like to go to Quebec.
8. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because I'll need it for my future career.
9. \_\_\_\_\_ I would like to know more French Canadians.
10. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because I want to become a member of the French Canadian community.

11. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because it will help me if I need to study another language later on.
12. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because it will help me to understand French Canadians and their way of life.
13. \_\_\_\_\_ I do not lose my English cultural heritage when I speak French.
14. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because I would like to go to France.
15. \_\_\_\_\_ If Canada should lose the French culture of Quebec, it would indeed be a great loss.
16. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because it will make me a more knowledgeable person.
17. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because I would like to meet some French people.
18. \_\_\_\_\_ The more I learn French, the less I am sure of the cultural group to which I belong.
19. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because it will help me to appreciate the problems that French people have in a predominantly English-speaking country.
20. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because I'll need it someday to get a degree.
21. \_\_\_\_\_ French Canadians add a distinctive flavor to the Canadian culture.
22. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because it will help me understand my own language better.
23. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because I would like to make friends with some French people.
24. \_\_\_\_\_ Learning French does not make me question my own cultural identity.
25. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because it will make me appear more cultured.
26. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because it will help me to be successful in business.

27. \_\_\_\_\_ English Canadians should make a greater effort to learn the French language.
28. \_\_\_\_\_ Studying French can be important to me because it will be useful to me after I leave school.
29. \_\_\_\_\_ Studying French can be important to me because I feel that no one is really educated unless he is fluent in the French language.
30. \_\_\_\_\_ Most French Canadians are so friendly and easy to get along with that Canada is fortunate to have them.
31. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because it will help me if I should ever travel.
32. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because I would like to get a job where I could use my French.
33. \_\_\_\_\_ When I speak French, I have the impression that I am losing my cultural identity.
34. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because it will enable me to gain good friends more easily among French-speaking Canadians.
35. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because other people will respect me more if I have a knowledge of another language.
36. \_\_\_\_\_ French Canadians have preserved much of the beauty of old Canadian folkways.
37. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because it will help me get to know French speaking people.
38. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because it will permit me to become an influential member of my community.
39. \_\_\_\_\_ I feel ill at ease when I speak French because I have the impression of becoming assimilated into the French culture.
40. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because I will be able to participate more freely in the activities of other cultural groups.

41. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because it will help me acquire new ideas and broaden my outlook.
42. \_\_\_\_\_ The French Canadian heritage is an important part of our Canadian identity.
43. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because I need it in order to finish high school.
44. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because it will help me to get a better paying job.
45. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because it will help me to learn about myself.
46. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because it will allow me to gain influence over French Canadians.
47. \_\_\_\_\_ French Canadians are very sociable, warm-hearted and creative people.
48. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because it will allow me to meet and converse with more and varied people.
49. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because it will help me if I ever enter politics.
50. \_\_\_\_\_ Learning French does not make me question my belonging to the English group.
51. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because it will enable me to think and behave like French Canadians.
52. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because I would like to travel to a French speaking area.
53. \_\_\_\_\_ The more I get to know French Canadians, the more I want to be fluent in their language.
54. \_\_\_\_\_ Studying French can be important for me because it will enable me to better understand and appreciate French Canadian art and literature.
55. \_\_\_\_\_ Learning French estranges me from my own culture.

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.

1. If I had the opportunity to speak French outside of school, I would:
  - a. speak French most of the time, using English only if really necessary.
  - b. speak it occasionally, using English whenever possible.
  - c. never speak it.
  
2. During French Class, I would like:
  - a. to have as much English as possible spoken.
  - b. to have a combination of French and English spoken.
  - c. to have only French spoken.
  
3. I actively think about what I have learned in my French Class:
  - a. once in awhile.
  - b. hardly ever.
  - c. very frequently.
  
4. If there were a French Club in my school, I would:
  - a. be most interested in joining.
  - b. attend meetings once in awhile.
  - c. definitely not join.
  
5. If French were not taught in school, I would:
  - a. try to obtain lessons in French somewhere else.
  - b. not bother learning French at all.
  - c. pick up French in everyday situations (i.e., read French books and newspapers, try to speak it whenever possible, etc...).

6. When I am in French class, I:
  - a. never say anything.
  - b. answer only the easier questions.
  - c. volunteer answers as much as possible.
  
7. If I had the opportunity and knew enough French, I would read French magazines and newspapers:
  - a. not very often.
  - b. as often as I could.
  - c. never.
  
8. If there were a local French T.V. station, I would:
  - a. turn it on occasionally.
  - b. never watch it.
  - c. try to watch it often.
  
9. Compared to my other courses, I like French:
  - a. the same as all the others.
  - b. the most.
  - c. least of all.
  
10. 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.
  
11. If it were up to me whether or not to take French, I:
  - a. would drop it.
  - b. don't know whether I would take it or not.
  - c. would definitely take it.

12. 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.
13. If there were French-speaking families in my neighbourhood, I would:
- a. speak French with them sometimes.
  - b. speak French with them as much as possible.
  - c. never speak French with them.
14. 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.
15. 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.
16. Considering how I study French, I can honestly say that I:
- a. really try to learn French.
  - b. will pass on the basis of sheer luck or intelligence because I do very little work.
  - c. do just enough work to get along.
17. If the opportunity arose and I knew enough French, I would watch French T.V. programmes:
- a. never.
  - b. sometimes.
  - c. as often as possible.



25. I understand French:

_____	_____	_____	_____	_____	_____
Not at all		A little		Fairly Well	Very Well

26. I read French

_____	_____	_____	_____	_____	_____
Not at all		A little		Fairly Well	Very Well

27. I speak French:

_____	_____	_____	_____	_____	_____
Not at all		A little		Fairly Well	Very Well

Cette enquête a pour but d'étudier les raisons que les gens donnent pour étudier une langue seconde. Vos réponses à chacune des questions demeureront strictement confidentielles. Bien que nous vous demandons d'inscrire votre nom sur la page couverture, nous le faisons simplement pour être en mesure d'associer ce questionnaire avec d'autres informations que nous recueillerons 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 vous soit personnellement important de vous abstenir. Si vous éprouvez certaines difficultés ou avez des questions à poser sur une des questions, lèvez la main et quelqu'un vous viendra en aide.

© Richard Clément, Ph.D.  
Ecole de Psychologie  
Université d'Ottawa, 1978

-----  
Cette section sera détachée immédiatement après  
que ce questionnaire aura été codifié.

(ECRIRE EN LETTRES MAJUSCULES S.V.P.)

Nom \_\_\_\_\_  
Nom Prénom

Ecole \_\_\_\_\_ Classe \_\_\_\_\_

Date de Naissance \_\_\_\_\_ Sexe F \_\_\_\_\_ M \_\_\_\_\_  
Jour Mois Année

Dans les pages qui suivent vous trouverez un certain nombre d'affirmations avec lesquelles certaines personnes sont d'accord et d'autres non. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, étant donné que chacun a le droit d'avoir des opinions personnelles. Indiquez la mesure dans laquelle vous êtes d'accord avec ces affirmations en utilisant l'échelle suivante:

- |                                   |                               |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| -3 je désapprouve tout à fait     | +3 j'approuve fortement       |
| -2 je désapprouve légèrement      | +2 j'approuve légèrement      |
| -1 je désapprouve très légèrement | +1 j'approuve très légèrement |

Pour chacune des affirmations suivantes, inscrivez dans la marge de gauche le chiffre correspondant à votre opinion. Notez qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse; tout ce qui est important, c'est que vous donniez votre opinion personnelle.

- 1 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela me permettra d'être plus à l'aise avec des personnes parlant anglais.
- 2 \_\_\_\_\_ Plus j'apprends l'anglais, moins je suis sûr(e) du groupe culturel auquel j'appartiens.
- 3 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela me permettra d'apprendre comment vivent les gens demeurant dans des régions anglaises.
- 4 \_\_\_\_\_ Les députés canadiens anglais sont parmi les meilleurs hommes politiques du Canada.
- 5 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce qu'il se peut que j'en aie besoin pour être admis(e) aux études supérieures.
- 6 \_\_\_\_\_ L'apprentissage de l'anglais ne me fait pas douter de mon appartenance au groupe francophone.
- 7 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela pourra m'être utile un jour pour trouver un bon emploi.
- 8 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que j'aimerais voyager partout au Canada.
- 9 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela me sera utile dans mon emploi éventuel.

- 10 \_\_\_\_\_ L'héritage culturel des Canadiens anglais est une partie importante et précieuse de notre identité canadienne.
- 11 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que je veux devenir membre d'une communauté canadienne anglaise.
- 12 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela me permettra de mieux comprendre les anglophones et leur manière de vivre.
- 13 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela m'aidera si je dois étudier dans une autre langue plus tard.
- 14 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que j'aimerais aller aux Etats Unis.
- 15 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela fera de moi une personne mieux informée.
- 16 \_\_\_\_\_ La plupart des Canadiens anglais sont tellement amicaux et conciliants que le Canada est chanceux de les avoir comme citoyens.
- 17 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que j'aimerais rencontrer des anglophones.
- 18 \_\_\_\_\_ Parler anglais ne me fait pas douter de ma capacité de demeurer francophone.
- 19 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela me permettra de mieux apprécier les problèmes des anglophones qui vivent dans un milieu français.
- 20 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que c'est nécessaire à l'obtention de mon diplôme.
- 21 \_\_\_\_\_ Le dévouement dont les Canadiens anglais font preuve pour le développement et l'amélioration du Canada devrait être apprécié par tous les Canadiens français.
- 22 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela me permettra de mieux comprendre ma propre langue.
- 23 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que j'aimerais avoir des amis anglophones.

- 24 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce qu'ainsi je serai considéré(e) comme une personne vraiment éduquée.
- 25 \_\_\_\_\_ Lorsque je parle anglais, j'ai l'impression de perdre mon identité culturelle.
- 26 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela m'aidera à réussir en affaire.
- 27 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela me sera utile lorsque j'aurai quitté l'école.
- 28 \_\_\_\_\_ J'aime les Canadiens anglais.
- 29 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce qu'une personne n'est pas vraiment éduquée à moins de parler anglais couramment.
- 30 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela me sera utile lorsque je voudrai voyager.
- 31 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que j'aimerais me trouver un emploi où je pourrai parler anglais.
- 32 \_\_\_\_\_ Les Canadiens anglais constituent un élément stable et "fiable" de la population du Canada.
- 33 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce qu'il serait alors plus facile pour moi de me faire des amis anglophones.
- 34 \_\_\_\_\_ Le fait d'apprendre l'anglais ne me fait pas douter de mon identité culturelle.
- 35 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que les gens me respecteront d'avantage si je connais une autre langue.
- 36 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que ça me permettra d'apprendre à connaître des anglophones.
- 37 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela me permettra de devenir un membre influent de ma communauté.
- 38 \_\_\_\_\_ Je me sens mal à l'aise lorsque je parle anglais parce que j'ai l'impression de m'assimiler à la culture anglaise.

- 39 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce qu'ainsi je pourrai participer plus librement aux activités d'autres groupes culturels.
- 40 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que ça me permettra d'élargir mes connaissances ainsi que ma façon de voir les choses.
- 41 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que j'en aurez besoin pour terminer mon cours secondaire.
- 42 \_\_\_\_\_ L'apprentissage de la langue anglaise a pour effet de me dépayser culturellement.
- 43 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela me permettra de me procurer un emploi dont le salaire est plus élevé.
- 44 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela me permettra d'apprendre à mieux me connaître.
- 45 \_\_\_\_\_ Les anglophones sont sociables et sympathiques.
- 46 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela me permettra de contrôler et dominer des Canadiens anglais.
- 47 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela me permettra de rencontrer et de converser avec un plus grand nombre et une plus grande variété de gens.
- 48 \_\_\_\_\_ Je ne perds pas mon héritage culturel français lorsque je parle anglais.
- 49 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela sera à mon avantage si jamais j'entre en politique.
- 50 \_\_\_\_\_ Plus je connais les Canadiens anglais, plus je voudrais parler leur langue couramment.
- 51 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela me permettra de penser et d'agir comme les Canadiens anglais.
- 52 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que j'aimerais voyager dans des régions anglophones.

- 53 \_\_\_\_\_ J'aimerais connaître plus de Canadiens anglais.
- 54 \_\_\_\_\_ Il est important pour moi d'apprendre l'anglais parce que cela me permettra de mieux comprendre et apprécier l'art et la littérature anglaise.

S'il vous plaît, répondre à chacune des affirmations suivantes en encerclant la lettre correspondant à la réponse qui vous décrit le mieux. Nous tenons à vous rappeler qu'aucun de vos professeurs n'aura accès à ce questionnaire ni à toute autre information qui associerait ce questionnaire à votre nom.

Etant donné que le succès de cette recherche dépend de votre franchise, nous insistons pour que vous répondiez le plus spontanément possible.

1. Je pense à ce que j'ai appris au cours d'anglais...
  - a. pratiquement jamais.
  - b. de temps à autre.
  - c. très fréquemment.
  
2. S'il y avait des familles de langue anglaise dans mon entourage...
  - a. je leur parlerais anglais aussi souvent que possible.
  - b. je leur parlerais anglais de temps à autre.
  - c. je ne leur parlerais jamais en anglais.
  
3. Lorsque j'ai de la difficulté à comprendre quelque chose enseignée au cours d'anglais...
  - a. je n'en fais pas de cas.
  - b. je demande immédiatement l'aide du professeur.
  - c. je demande de l'aide avant l'examen.

4. En comparant mon cours d'anglais avec les autres cours, c'est celui que j'aime....
  - a. le plus.
  - b. le moins.
  - c. comme tous les autres.
  
5. Lorsque je reçois mes devoirs corrigés....
  - a. je les mets dans mon pupitre et je les oublie.
  - b. je les recopie en corrigeant les fautes.
  - c. je les relis sans me préoccuper de corriger les fautes.
  
6. Si j'avais l'occasion de voir une pièce en anglais...
  - a. j'y assisterais sûrement
  - b. j'y assisterais si je n'avais rien d'autre à faire.
  - c. je n'y assisterais pas.
  
7. Lorsque j'entends une chanson anglaise à la radio...
  - a. je change de poste.
  - b. j'écoute la musique en faisant attention aux mots qui sont les plus faciles.
  - c. j'écoute attentivement en essayant de comprendre tous les mots.
  
8. Je pense qu'étudier l'anglais est...
  - a. très intéressant
  - b. n'est pas plus intéressant que la plupart des matières
  - c. n'est pas intéressant du tout.
  
9. Lorsque je suis au cours d'anglais...
  - a. je ne parle jamais.
  - b. je réponds seulement aux questions faciles.
  - c. je lève la main pour répondre le plus souvent possible.

10. Si je savais suffisamment l'anglais et si j'en avais l'occasion, je lirais des revues et des journaux anglais...
- a. le plus souvent possible.
  - b. pas très souvent.
  - c. jamais.
11. Si mon professeur demandait à quelqu'un de faire un devoir supplémentaire en anglais...
- a. je ne serais sûrement pas volontaire.
  - b. j'accepterais seulement si le professeur me le demandait directement.
  - c. j'accepterais sûrement.
12. S'il y avait un club d'anglais à mon école...
- a. je n'en ferais pas partie
  - b. je serais très intéressé(e) à en faire partie.
  - c. j'irais aux réunions de temps à autre.
13. En considérant la façon dont j'apprends l'anglais, je peux dire honnêtement que...
- a. si je réussis, ce sera par chance ou parce que je suis intelligent(e), car je travaille très peu.
  - b. j'essaie vraiment d'apprendre l'anglais.
  - c. je fais juste assez de travail pour réussir.
14. Si j'en avais l'occasion et si je savais suffisamment l'anglais, je suivrais à la télévision des émissions anglaises...
- a. jamais.
  - b. quelquefois.
  - c. le plus souvent possible.
15. J'écoute la télévision en anglais...
- a. jamais.
  - b. le plus souvent possible.
  - c. occasionnellement.

16. Si j'avais l'occasion de parler anglais à l'extérieur de l'école...

- a. je ne parlerais jamais anglais.
- b. je le parlerais à l'occasion, en employant le français le plus possible.
- c. je parlerais anglais presque tout le temps: j'utiliserais le français seulement si c'était nécessaire.

17. Si l'anglais n'était pas enseigné à l'école...

- a. je ne me préoccuperais pas du tout d'apprendre l'anglais.
- b. j'essaierais de prendre des cours d'anglais ailleurs.
- c. j'essaierais d'apprendre l'anglais dans la vie de tous les jours (lire des journaux et des livres anglais, essayer de le parler chaque fois que c'est possible, etc.)

18. Pendant le cours d'anglais, j'aimerais...

- a. que l'on parle seulement l'anglais.
- b. que l'on mélange le français et l'anglais.
- c. que l'on parle le plus de français possible.

19. Lorsqu'il s'agit des devoirs d'anglais...

- a. je m'en débarrasse.
- b. je fais un effort mais pas autant que je pourrais.
- c. je travaille très attentivement pour être certain(e) de tout comprendre.

20. Si j'avais le choix de suivre (ou non) le cours d'anglais...

- a. je ne sais pas si je le suivrais ou non.
- b. je le suivrais certainement.
- c. j'abandonnerais le cours.

21. Depuis combien d'années (en incluant cette année) apprenez-vous l'anglais? \_\_\_\_\_ années.

22. Si vous avez le choix, quelle est la probabilité que vous preniez un cours d'anglais l'an prochain? (Cochez un tiret)

très peu \_\_\_\_\_ extrême-  
probable \_\_\_\_\_ probable

23. Au cours de cette année passée, avez-vous eu l'occasion de parler l'anglais en dehors de l'école? (Cochez un tiret)

pas du tout \_\_\_\_\_ beaucoup

24. J'écris en anglais...

\_\_\_\_\_ un peu \_\_\_\_\_ assez \_\_\_\_\_ couramment  
pas du tout \_\_\_\_\_ bien

25. Je comprends l'anglais...

\_\_\_\_\_ un peu \_\_\_\_\_ assez \_\_\_\_\_ couramment  
pas du tout \_\_\_\_\_ bien

26. Je lis l'anglais...

\_\_\_\_\_ un peu \_\_\_\_\_ assez \_\_\_\_\_ couramment  
pas du tout \_\_\_\_\_ bien

27. Je parle l'anglais...

\_\_\_\_\_ un peu \_\_\_\_\_ assez \_\_\_\_\_ couramment  
pas du tout \_\_\_\_\_ bien

## APPENDICE B

	VAR01	VAR02	VAR03	VAR04	VAR05	VAR06	VAR07	VAR08	VAR09	VAR10
VAR01	1.00000	0.35534	0.24118	0.47735	0.46151	0.31722	0.18189	0.36650	0.37414	0.38725
VAR02	0.35534	1.00000	0.14719	0.31429	0.31992	0.36197	0.42807	0.21067	0.66274	0.29002
VAR03	0.24118	0.14719	1.00000	0.51456	0.15865	0.51913	0.12094	0.06873	0.14678	0.05190
VAR04	0.47735	0.31429	0.51456	1.00000	0.28639	0.55242	0.10949	0.29718	0.28414	0.33821
VAR05	0.46151	0.31992	0.15865	0.28639	1.00000	0.44757	0.30418	0.21750	0.16467	0.45112
VAR06	0.31722	0.36197	0.51913	0.55242	0.44757	1.00000	0.24305	0.36666	0.28114	0.37215
VAR07	0.18189	0.42807	0.12094	0.10949	0.30418	0.24305	1.00000	0.16003	0.40550	0.21835
VAR08	0.36650	0.21067	0.06873	0.29718	0.21750	0.36666	0.16003	1.00000	0.40143	0.39290
VAR09	0.37414	0.66274	0.14678	0.28414	0.16467	0.28114	0.40550	0.40143	1.00000	0.32959
VAR10	0.38725	0.29002	0.05190	0.33821	0.45112	0.37215	0.21835	0.39290	0.32959	1.00000
VAR11	0.39427	0.34470	0.26397	0.59050	0.26846	0.26890	0.28185	0.27540	0.35027	0.29024
VAR12	0.40994	0.43401	0.18025	0.39505	0.53125	0.46638	0.43497	0.34713	0.36162	0.43885
VAR13	0.13592	0.40738	0.02068	0.19272	0.26054	0.14841	0.51734	0.06871	0.49013	0.22570
VAR14	0.19825	0.26929	0.00764	0.45279	0.06535	0.45160	0.22266	0.18807	0.31056	0.13311
VAR15	0.07070	0.14372	0.08483	0.03177	0.18890	0.02497	0.33112	0.15410	0.17575	0.04495
VAR16	0.42499	0.44695	0.01062	0.29894	0.39689	0.22538	0.46222	0.32152	0.35891	0.35521
VAR17	0.16293	0.27148	0.16329	0.35559	0.10746	0.21236	0.21325	0.28971	0.31415	0.15775
VAR18	0.40810	0.36932	0.34260	0.49159	0.12895	0.37816	0.10631	0.23227	0.33686	0.16085
VAR19	0.41782	0.32005	0.41348	0.71320	0.35274	0.50329	0.24933	0.33615	0.27396	0.27302
VAR20	0.18355	0.21068	0.16776	0.21547	0.15065	0.17800	0.19978	0.10602	0.20062	0.06864
VAR21	0.37035	0.17089	0.31714	0.51529	0.25478	0.35157	0.18528	0.43062	0.25600	0.30077
VAR22	0.34637	0.34193	0.31956	0.39792	0.37169	0.56674	0.36912	0.32745	0.30336	0.32822
VAR23	0.34085	0.34229	0.08645	0.26705	0.29791	0.27005	0.29422	0.21527	0.34087	0.26842
VAR24	0.24259	0.22724	0.21027	0.18218	0.15957	0.17263	0.21387	0.20445	0.26937	0.07996
VAR25	0.35611	0.35807	0.05685	0.42005	0.39522	0.34724	0.22498	0.25426	0.32002	0.42216
VAR26	0.38167	0.40545	0.01047	0.30695	0.18206	0.16432	0.06318	0.19823	0.28815	0.18697
VAR27	0.31814	0.38941	0.24715	0.21297	0.32135	0.31401	0.32561	0.20865	0.38046	0.26161
VAR28	0.32301	0.19299	0.22565	0.39216	0.12128	0.24522	0.01700	0.04075	0.12052	0.16276
VAR29	0.19884	0.24030	0.43085	0.33061	0.03596	0.32515	0.04205	0.17752	0.17472	0.06492
VAR30	0.28342	0.20122	0.65890	0.56528	0.13652	0.56814	0.10211	0.33562	0.16760	0.27842
VAR31	0.20474	0.47266	0.11104	0.24361	0.20302	0.23946	0.40005	0.12373	0.37112	0.18777
VAR32	0.23963	0.33645	0.01751	0.19198	0.16736	0.24788	0.21415	0.28147	0.30192	0.08877
VAR33	0.28317	0.19017	0.28868	0.29561	0.27659	0.40876	0.09144	0.12804	0.05726	0.16334
VAR34	0.25262	0.10021	0.16427	0.23540	0.04637	0.06200	-0.06649	0.23760	0.15515	0.16745
VAR35	0.08128	0.34855	0.02110	0.01027	0.03234	0.04677	0.24825	0.06251	0.26882	0.14051
VAR36	0.32489	0.30186	0.16742	0.32481	0.48353	0.32142	0.23918	0.25260	0.22556	0.06246
VAR37	0.36618	0.22719	0.12185	0.25919	0.34264	0.24191	0.32444	0.21249	0.22906	0.23047

Groupe anglophone: Matrice des corrélations  
des items d'orientation

	VARI1	VARI2	VARI3	VARI4	VARI5	VARI6	VARI7	VARI8	VARI9	VARI10
VARI01	0.194227	0.48984	0.12592	0.198229	C.07000	0.42485	0.16293	0.46919	0.41782	0.18355
VARI02	0.34470	0.43901	0.48928	0.269229	0.14372	0.44695	0.27148	0.36932	0.32002	0.21066
VARI03	0.26357	0.18925	0.02068	0.60764	-0.08483	0.01062	0.16325	0.34260	0.41348	0.16772
VARI04	0.39505	0.58050	0.19272	0.452379	0.03177	0.29894	0.35559	0.49195	0.71324	0.21547
VARI05	0.26846	0.43125	C.26054	0.46535	0.02497	0.39689	0.10746	0.12895	C.35274	0.15062
VARI06	0.26990	0.46638	0.14841	0.45160	0.18970	0.22532	0.21236	0.37816	C.50329	0.17800
VARI07	0.29185	0.43497	0.51734	0.22266	C.23118	0.46222	0.42132	0.16631	C.42493	C.15922
VARI08	0.27540	0.34713	0.06871	0.18807	C.15418	0.32152	0.28971	0.43327	C.33761	0.10000
VARI09	0.35027	0.38162	0.49013	0.31056	C.17445	0.35891	0.31411	0.57888	C.27392	0.20000
VARI10	0.29024	0.43889	0.42576	0.13314	C.04497	0.36927	0.31411	0.57888	C.27392	0.20000
VARI11	1.00000	0.52164	0.32872	0.13314	C.04497	0.36927	0.31411	0.57888	C.27392	0.20000
VARI12	0.32164	0.52164	0.32872	0.13314	C.04497	0.36927	0.31411	0.57888	C.27392	0.20000
VARI13	0.33876	0.33876	0.33576	0.09618	0.15173	0.41295	0.16347	0.41971	0.46371	0.46371
VARI14	0.27822	0.09618	1.00000	0.13628	C.21300	0.70010	0.20521	0.26571	C.42647	0.32672
VARI15	0.22032	0.15173	0.13628	0.10000	0.01356	0.07102	0.23822	0.13890	0.14171	0.14171
VARI16	0.41295	0.70010	0.26010	0.01356	1.00000	0.24014	0.10000	0.15976	0.45674	0.45674
VARI17	0.16347	0.16347	0.20521	0.23822	0.05542	0.10000	0.10000	0.15976	0.45674	0.45674
VARI18	0.41971	0.42647	0.13890	0.53076	0.10559	0.01410	1.00000	0.41796	0.41492	0.15969
VARI19	0.46371	0.42647	0.14171	0.45674	0.05542	0.10000	0.10000	0.41796	0.41492	0.15969
VARI20	0.25070	0.32572	0.27444	0.19632	0.02875	0.11469	0.41796	0.41492	0.41492	0.17212
VARI21	0.48007	0.37744	0.12873	0.37939	0.02875	0.11469	0.41796	0.41492	0.41492	0.17212
VARI22	0.24296	0.41290	0.17882	0.32160	0.17616	0.36632	0.15497	0.41492	0.41492	0.17212
VARI23	0.42810	0.47802	0.13007	0.10302	C.06414	0.43321	0.24122	0.21046	0.21046	0.21046
VARI24	0.25110	0.21146	0.17826	0.10302	C.24079	0.51327	0.11503	0.21046	0.21046	0.21046
VARI25	0.43323	0.58670	0.34286	0.12826	C.33068	0.16463	0.53482	0.41295	0.41295	0.41295
VARI26	0.27185	0.27185	0.24177	0.12742	0.01000	0.26197	C.21647	0.28991	0.41492	0.41492
VARI27	0.48492	0.47616	0.24177	0.25959	C.01000	0.26197	C.21647	0.28991	0.41492	0.41492
VARI28	0.48492	0.47616	0.24177	0.25959	C.01000	0.26197	C.21647	0.28991	0.41492	0.41492
VARI29	0.48492	0.47616	0.24177	0.25959	C.01000	0.26197	C.21647	0.28991	0.41492	0.41492
VARI30	0.48492	0.47616	0.24177	0.25959	C.01000	0.26197	C.21647	0.28991	0.41492	0.41492
VARI31	0.48492	0.47616	0.24177	0.25959	C.01000	0.26197	C.21647	0.28991	0.41492	0.41492
VARI32	0.48492	0.47616	0.24177	0.25959	C.01000	0.26197	C.21647	0.28991	0.41492	0.41492
VARI33	0.48492	0.47616	0.24177	0.25959	C.01000	0.26197	C.21647	0.28991	0.41492	0.41492
VARI34	0.48492	0.47616	0.24177	0.25959	C.01000	0.26197	C.21647	0.28991	0.41492	0.41492
VARI35	0.48492	0.47616	0.24177	0.25959	C.01000	0.26197	C.21647	0.28991	0.41492	0.41492
VARI36	0.48492	0.47616	0.24177	0.25959	C.01000	0.26197	C.21647	0.28991	0.41492	0.41492
VARI37	0.48492	0.47616	0.24177	0.25959	C.01000	0.26197	C.21647	0.28991	0.41492	0.41492

	VAR21	VAR22	VAR23	VAR24	VAR25	VAR26	VAR27	VAR28	VAR29	VAR30
VAR01	0.37005	0.34637	0.44685	0.24259	0.45611	0.38165	0.31814	0.32901	0.15484	0.28342
VAR02	0.19889	0.31956	0.38229	0.22724	0.35867	0.40645	0.32894	0.19299	0.24030	0.20122
VAR03	0.31714	0.31956	0.39792	0.21027	0.45285	0.01043	0.22771	0.25255	0.43885	0.05899
VAR04	0.51529	0.39792	0.26405	0.18218	0.42905	0.30695	0.22129	0.35216	0.33061	0.56528
VAR05	0.25454	0.37169	0.29191	0.15957	0.39522	0.18206	0.32135	0.12128	0.03596	0.13652
VAR06	0.39157	0.55674	0.27005	0.17263	0.34724	0.16432	0.31401	0.24522	0.32519	0.26814
VAR07	0.18528	0.36912	0.26422	0.21187	0.22498	0.15818	0.31561	0.17900	0.34205	0.10211
VAR08	0.43022	0.32745	0.21237	0.20047	0.25426	0.15827	0.22086	0.11700	0.17729	0.17562
VAR09	0.25600	0.30338	0.34087	0.26937	0.32202	0.28812	0.28046	0.12052	0.17472	0.18760
VAR10	0.48072	0.32282	0.26812	0.07958	0.42216	0.16697	0.29168	0.18278	0.17472	0.37847
VAR11	0.48007	0.24296	0.22517	0.25870	0.43323	0.21305	0.27457	0.18278	0.17472	0.48527
VAR12	0.37744	0.41296	0.47809	0.21146	0.58670	0.27185	0.47616	0.48527	0.13482	0.30592
VAR13	0.13873	0.17882	0.10074	0.17824	0.34286	0.21389	0.24177	0.16690	0.16575	0.24810
VAR14	0.37939	0.32160	0.22072	0.22201	0.21285	0.12742	0.22595	0.17701	0.16690	0.04694
VAR15	0.17616	0.02414	0.44075	0.22201	0.21285	0.12742	0.22595	0.17701	0.16690	0.04694
VAR16	0.30528	0.47321	0.21327	0.16483	0.21383	0.03028	0.21945	0.12513	0.03541	0.10488
VAR17	0.19497	0.21122	0.11502	0.53488	0.21383	0.26157	0.21492	0.12513	0.03541	0.10488
VAR18	0.38507	0.31046	0.31046	0.32152	0.41209	0.28991	0.41092	0.14225	0.33542	0.01012
VAR19	0.57892	0.50849	0.36908	0.27151	0.48373	0.30314	0.24937	0.32590	0.30527	0.42882
VAR20	0.21402	0.35842	0.26760	0.43901	0.41459	0.39175	0.27442	0.23375	0.06516	0.07357
VAR21	1.00000	0.42442	0.44942	0.31721	0.44254	0.24212	0.26440	0.32677	0.13752	0.43382
VAR22	0.42442	1.00000	1.00000	0.29706	0.44254	0.24212	0.26440	0.32677	0.13752	0.43382
VAR23	0.34248	0.26587	0.26587	0.29505	0.29219	0.34476	0.27310	0.15808	0.12471	0.35962
VAR24	0.44254	0.31767	0.25902	0.20000	0.27777	0.32535	0.44502	0.17809	0.12471	0.35962
VAR25	0.24212	0.32012	0.58219	0.27777	1.00000	0.40637	0.45307	0.15388	0.14097	0.37235
VAR26	0.22640	0.32012	0.58219	0.27777	1.00000	0.40637	0.45307	0.15388	0.14097	0.37235
VAR27	0.32640	0.32012	0.58219	0.27777	1.00000	0.40637	0.45307	0.15388	0.14097	0.37235
VAR28	0.13752	0.12403	0.12403	0.45053	0.45307	0.37388	1.00000	0.37300	0.14154	0.01221
VAR29	0.13752	0.12403	0.12403	0.45053	0.45307	0.37388	1.00000	0.37300	0.14154	0.01221
VAR30	0.43385	0.39563	0.12662	0.02453	0.26229	0.15158	0.01122	0.08902	0.08902	0.05700
VAR31	0.08173	0.10791	0.29249	0.25854	0.20989	0.33834	0.40645	0.33823	0.46700	0.14570
VAR32	0.17322	0.20111	0.37770	0.42470	0.20989	0.33834	0.40645	0.33823	0.46700	0.14570
VAR33	0.37041	0.23911	0.33315	0.18215	0.49640	0.18465	0.30522	0.43035	0.17817	0.25372
VAR34	0.32054	0.09296	0.09296	0.23561	0.20101	0.28370	0.24127	0.25286	0.15282	0.30101
VAR35	0.11907	0.17933	0.22470	0.20834	0.29541	0.32872	0.32412	0.25286	0.15282	0.30101
VAR36	0.37943	0.47175	0.28557	0.22480	0.37651	0.26472	0.44667	0.08812	0.11893	0.07862
VAR37	0.25845	0.18161	0.27992	0.31475	0.43686	0.33509	0.29716	0.30298	0.03355	0.05667

	VAR31	VAR32	VAR33	VAR34	VAR35	VAR36	VAR37
VAR01	0.204774	0.239653	0.281171	0.252262	C.38128	0.32489	0.36616
VAR02	0.472660	0.136645	0.19017	0.10021	C.34855	0.30186	0.22739
VAR03	0.111004	0.01751	0.02866	0.16427	C.02110	0.16742	0.1218
VAR04	0.24361	0.19198	0.29561	0.23540	0.01027	0.32481	0.25915
VAR05	0.20702	0.16736	0.27059	0.04637	C.03234	0.48352	0.24264
VAR06	0.23946	0.24788	0.40875	0.06200	C.04877	0.32142	0.24191
VAR07	0.40005	0.21415	0.09142	-0.00049	C.24825	0.22918	0.22494
VAR08	0.15373	0.26147	C.12864	0.23760	C.02251	C.25260	0.21245
VAR09	0.57113	0.30182	0.09726	0.16749	C.14051	0.25658	0.22906
VAR10	0.18777	0.08277	0.10334	0.12515	C.06832	0.62440	0.23047
VAR11	0.12453	0.12239	0.31407	0.31593	C.00001	0.47332	0.41951
VAR12	0.29212	0.28571	0.36059	0.21912	C.10515	0.46480	0.20306
VAR13	0.57947	0.14393	0.11712	0.09746	0.36831	0.27095	0.12502
VAR14	0.29058	0.02062	0.25038	0.14398	C.25733	0.08296	0.20306
VAR15	0.32112	0.20396	0.14827	0.02307	C.10638	0.07198	0.28830
VAR16	0.28225	0.16659	0.14897	0.11805	C.19311	0.35023	0.40182
VAR17	0.41442	0.39569	0.18797	0.30036	C.08279	0.14962	C.02721
VAR18	0.29444	0.26354	C.30749	0.41151	0.31547	0.14204	0.17946
VAR19	0.18565	0.20507	0.36980	0.17651	0.03824	0.38475	0.21443
VAR20	0.28922	0.13346	0.24357	0.00385	C.33809	0.33464	0.2789
VAR21	0.08173	0.13922	C.27041	0.32054	C.11907	0.37943	0.28045
VAR22	0.30791	0.26310	0.22611	0.09256	C.17933	0.47175	0.32816
VAR23	0.29449	0.37710	0.33313	0.14780	C.22470	0.28557	0.27992
VAR24	0.42170	0.31879	0.18215	0.23961	C.20834	0.22480	0.21475
VAR25	0.70287	0.37473	0.49664	0.20101	C.09841	0.37651	C.4368
VAR26	0.33934	0.33387	0.18465	0.28391	C.32870	0.26472	C.33505
VAR27	0.40649	0.30528	0.35617	0.24127	C.35879	0.44667	0.27862
VAR28	0.23223	0.04916	0.43035	0.23582	C.04811	0.27862	0.01193
VAR29	0.18710	0.17489	0.11517	0.18386	C.13832	0.01193	0.03555
VAR30	0.02002	0.29315	0.30101	0.31855	0.07582	0.15065	0.15065
VAR31	1.02002	0.25460	0.21537	0.18440	0.09252	0.22702	0.09667
VAR32	0.25670	1.00000	0.14462	0.10000	0.10634	0.07921	0.12145
VAR33	0.21537	0.14462	1.00000	0.33000	0.12091	0.31021	0.43270
VAR34	0.08487	0.30500	C.14491	1.00000	1.00000	0.14252	0.25525
VAR35	0.29322	0.16654	C.31021	0.12091	0.18940	1.00000	0.11444
VAR36	0.27629	0.07921	0.43270	0.14252	0.18940	1.00000	0.42708
VAR37	0.30355	0.12145	0.43270	0.25525	C.11444	0.42708	1.00000

	VAR01	VAR02	VAR03	VAR04	VAR05	VAR06	VAR07	VAR08	VAR09	VAR10
VAR01	1.00000	0.27259	0.19109	-0.02649	0.26500	0.32418	0.01015	0.23266	0.19237	0.14700
VAR02	0.27259	1.00000	0.11743	-0.04131	0.24814	0.03631	0.11760	0.44106	0.25439	0.23755
VAR03	0.19109	0.11743	1.00000	0.36224	0.07314	0.26922	-0.24375	0.07475	0.25137	-0.06448
VAR04	-0.02649	-0.04131	0.36224	1.00000	0.12675	0.24470	0.06076	-0.03735	-0.02639	0.07273
VAR05	0.26500	0.24814	0.07314	0.12675	1.00000	0.09132	0.19026	0.37166	0.24320	0.39573
VAR06	0.32418	0.03631	0.26922	0.24470	0.09132	1.00000	0.12509	0.13305	0.26013	0.08625
VAR07	0.01015	0.11760	-0.04593	0.03076	0.19026	0.12509	1.00000	0.30306	0.03306	0.30806
VAR08	0.23266	0.44106	0.07475	-0.03735	0.37466	0.13565	0.30306	1.00000	0.34330	0.27847
VAR09	0.19237	0.25439	0.25137	-0.02639	0.24920	0.26013	0.03506	0.34330	1.00000	0.16716
VAR10	0.14700	0.23755	-0.06448	0.07273	0.39573	0.03625	0.30306	0.27347	0.16716	1.00000
VAR11	0.16716	0.16716	0.24259	0.10410	0.13671	0.20374	0.05085	0.25317	0.25350	0.12362
VAR12	0.33214	0.20314	0.05579	0.11271	0.23753	0.24772	0.30624	0.41761	0.35333	0.33204
VAR13	0.05579	0.17353	0.14342	0.33633	0.03942	0.30824	0.12628	0.45374	0.37373	0.12340
VAR14	0.16716	0.13310	0.32846	0.33437	0.20351	0.21771	0.08226	0.12712	0.12226	-0.01216
VAR15	0.20374	0.21534	0.15473	-0.03449	0.13714	0.07259	0.29069	0.40211	0.32672	0.17516
VAR16	0.33615	0.16716	-0.00135	-0.32590	0.26066	0.23534	0.18683	0.27036	0.33315	0.36147
VAR17	0.19237	0.15352	0.23012	0.15232	0.21634	0.21362	0.15748	0.35375	0.30335	0.16204
VAR18	0.25439	0.04907	0.27511	0.25723	0.26246	0.01139	0.15303	0.03613	0.15429	0.05623
VAR19	0.20374	0.20314	0.41080	0.24356	0.21857	0.52928	0.15317	0.14542	0.22307	0.16740
VAR20	0.19237	0.17347	0.21771	0.03663	0.14055	0.15251	0.25264	0.30137	0.13571	0.20306
VAR21	0.16716	0.14312	0.10237	0.31237	0.40573	0.25724	0.12032	0.22413	0.28742	0.35537
VAR22	0.07273	0.09133	-0.01506	0.07952	0.25503	0.14556	0.43376	0.23203	0.15223	0.37772
VAR23	0.20374	0.05410	0.13689	-0.00079	0.13055	0.22607	0.22260	0.20712	0.21478	0.22950
VAR24	0.16716	0.23122	0.11666	-0.00385	0.09811	-0.04328	0.22372	0.17034	0.25130	0.17864
VAR25	0.09127	0.19753	0.02853	0.00779	0.28115	-0.14625	0.21240	0.40334	0.28327	0.38873
VAR26	0.05579	0.07078	0.15117	0.11078	0.23067	0.17513	0.28754	0.25106	0.17552	0.31884
VAR27	0.16716	0.15489	0.18267	-0.00842	0.06658	0.14668	0.04025	0.21532	0.27044	0.22460
VAR28	0.19237	0.21376	0.14702	-0.02432	0.19774	0.06266	0.12345	0.26416	0.25319	0.22153
VAR29	0.15112	0.04767	0.23445	0.34376	0.13177	0.16319	0.14365	0.20219	0.16131	0.01653
VAR30	0.07117	-0.03628	0.04479	0.11620	0.06139	0.22360	0.07001	0.04331	0.16475	-0.06414
VAR31	0.05457	0.25128	0.24308	0.00479	0.27819	0.10921	0.32172	0.48572	0.33255	0.28545
VAR32	0.06714	-0.00275	-0.01906	-0.03609	0.07526	-0.01432	0.03521	0.11511	0.17093	-0.02427
VAR33	0.12176	0.15779	0.17324	-0.04865	0.13430	0.18682	0.08007	0.29514	0.26070	0.05533
VAR34	0.20658	-0.02266	0.07655	0.15857	0.20802	0.23906	0.10393	0.18742	0.13765	0.12868
VAR35	0.08003	0.05384	0.13021	-0.00910	0.24959	0.12741	0.43393	0.41365	0.14761	0.24516
VAR36	0.19237	0.14313	-0.04926	-0.06627	0.46967	0.14328	0.27146	0.33479	0.28473	0.38050
VAR37	0.11136	0.17048	0.27123	0.11667	0.15278	0.15362	0.10783	0.32702	0.30355	0.22024

Groupe francophone: Matrice des corrélations  
des items d'orientation

	VARI1	VARI2	VARI4	VARI9	VARI5	VARI6	VARI7	VARI8	VARI9	VARI20
VAF01	0.15284	0.30355	0.05014	0.16128	0.20079	0.33665	0.15948	0.23547	0.20605	0.19842
VAF02	0.15620	0.20706	0.17253	0.13310	0.21538	0.19898	0.15032	0.23547	0.04897	0.10949
VAF03	0.14250	0.05670	0.14142	0.30196	0.15470	0.00135	0.25012	0.27781	0.41080	0.41261
VAF04	0.11910	0.11291	0.08633	0.30437	0.08949	-0.00520	0.16202	0.23793	0.27793	0.04060
VAF05	0.14691	0.23763	0.03044	0.20331	0.13714	0.20000	0.21635	0.26240	0.21809	0.14056
VAF06	0.13774	0.24772	0.00246	0.21771	0.07253	0.23338	0.21352	0.21137	0.52928	0.15251
VAF07	0.01014	0.30614	0.11424	0.02424	0.07889	0.10081	0.10738	0.15804	0.16917	0.22204
VAF08	0.17317	0.11701	0.45054	0.12752	0.40211	0.27046	0.35505	0.30613	0.14642	0.2507
VAF09	0.21350	0.35643	0.37933	0.12729	0.32072	0.33115	0.30395	0.15423	0.2507	0.13571
VAF10	0.12304	0.32204	0.12310	-0.01210	0.17510	0.17510	0.30395	0.05023	0.10740	0.003189
VAF11	0.31000	0.31000	0.20770	0.10000	0.21070	0.09409	0.25129	0.05023	0.32780	0.15342
VAF12	0.23776	0.40076	0.40676	0.12239	0.39421	0.57190	0.32257	0.17190	0.22035	0.15342
VAF13	0.11620	0.40076	0.03000	0.11939	0.34339	0.23924	0.33188	0.07710	0.22035	0.14345
VAF14	0.11620	0.40076	0.11939	1.00300	0.09113	0.10479	0.23115	0.07710	0.22035	0.14345
VAF15	0.11620	0.40076	0.24125	-0.00311	1.00000	0.24776	0.24782	0.22457	0.22457	0.14345
VAF16	0.31697	0.37030	0.23374	0.19430	0.22716	1.00000	0.27366	0.15073	0.10325	0.24120
VAF17	0.11220	0.12257	0.05104	0.23115	0.24782	0.29866	0.29866	0.15073	0.23629	0.24120
VAF18	0.11220	0.12257	-0.07712	0.23115	0.24782	0.29866	0.29866	0.15073	0.23629	0.24120
VAF19	0.11220	0.12257	0.02500	0.17644	0.08327	0.10753	0.29235	1.00000	0.66450	0.24120
VAF20	0.11220	0.12257	0.14135	0.21621	0.21621	0.20200	0.29235	0.66450	1.00000	0.24120
VAF21	0.11220	0.12257	0.08405	0.24021	0.12754	0.41044	0.14707	0.18106	0.22332	0.24120
VAF22	0.11220	0.12257	0.19163	0.15031	0.29131	0.41044	0.14707	0.18106	0.22332	0.24120
VAF23	0.11220	0.12257	0.19163	0.15031	0.29131	0.41044	0.14707	0.18106	0.22332	0.24120
VAF24	0.11220	0.12257	0.19163	0.15031	0.29131	0.41044	0.14707	0.18106	0.22332	0.24120
VAF25	0.11220	0.12257	0.19163	0.15031	0.29131	0.41044	0.14707	0.18106	0.22332	0.24120
VAF26	0.11220	0.12257	0.19163	0.15031	0.29131	0.41044	0.14707	0.18106	0.22332	0.24120
VAF27	0.11220	0.12257	0.19163	0.15031	0.29131	0.41044	0.14707	0.18106	0.22332	0.24120
VAF28	0.11220	0.12257	0.19163	0.15031	0.29131	0.41044	0.14707	0.18106	0.22332	0.24120
VAF29	0.11220	0.12257	0.19163	0.15031	0.29131	0.41044	0.14707	0.18106	0.22332	0.24120
VAF30	0.11220	0.12257	0.19163	0.15031	0.29131	0.41044	0.14707	0.18106	0.22332	0.24120
VAF31	0.11220	0.12257	0.19163	0.15031	0.29131	0.41044	0.14707	0.18106	0.22332	0.24120
VAF32	0.11220	0.12257	0.19163	0.15031	0.29131	0.41044	0.14707	0.18106	0.22332	0.24120
VAF33	0.11220	0.12257	0.19163	0.15031	0.29131	0.41044	0.14707	0.18106	0.22332	0.24120
VAF34	0.11220	0.12257	0.19163	0.15031	0.29131	0.41044	0.14707	0.18106	0.22332	0.24120
VAF35	0.11220	0.12257	0.19163	0.15031	0.29131	0.41044	0.14707	0.18106	0.22332	0.24120
VAF36	0.11220	0.12257	0.19163	0.15031	0.29131	0.41044	0.14707	0.18106	0.22332	0.24120
VAF37	0.11220	0.12257	0.19163	0.15031	0.29131	0.41044	0.14707	0.18106	0.22332	0.24120



	VAPJ1	VAPJ2	VAPJ3	VAPJ4	VAPJ5	VAPJ6	VAPJ7
VAF01	0.05457	0.06794	0.12326	0.20654	0.08601	0.19390	0.11136
VAF02	0.24424	-0.01905	0.15779	-0.02266	0.05564	0.16313	0.17048
VAF03	0.23904	-0.01906	0.17314	0.07655	0.13021	-0.04826	0.27123
VAF04	0.03470	-0.03603	-0.17314	0.15857	-0.00910	-0.00527	0.11567
VAF05	0.27149	0.07526	0.13430	0.20802	0.24959	0.46927	0.15276
VAF06	0.19221	-0.01432	0.16682	0.23706	0.12741	0.14328	0.15362
VAF07	0.31171	0.03941	0.05007	0.10322	0.24333	0.27149	0.10703
VAF08	0.11911	0.17093	0.27018	0.18732	0.31903	0.33779	0.32702
VAF09	0.24245	-0.02427	0.24070	0.13875	0.14761	0.24873	0.30255
VAF10	0.33031	-0.11442	0.05533	0.24068	0.24516	0.58050	0.22024
VAF11	0.33044	0.09102	0.20211	0.00736	0.11015	-0.00611	0.17456
VAF12	0.32275	0.16750	0.19660	0.30202	0.37221	0.35709	0.30492
VAF13	0.03490	-0.11567	0.10999	0.11297	0.38120	0.17445	0.33297
VAF14	0.15275	0.15275	0.13366	0.00925	0.04637	0.04200	0.12439
VAF15	0.33272	0.03187	0.07262	0.00922	0.37833	0.17787	0.25714
VAF16	0.34743	0.17809	0.14775	0.33374	0.23174	0.38717	0.27111
VAF17	0.02553	0.05003	0.12778	0.24052	0.28365	0.16434	0.16554
VAF18	0.14444	0.30031	0.21627	0.21052	0.04635	0.06729	0.06355
VAF19	0.04919	0.04919	0.06594	0.22717	0.14190	-0.04169	0.13048
VAF20	0.04919	0.00425	0.11463	0.07706	0.75982	0.22233	0.11587
VAF21	0.04919	0.00425	0.11463	0.33391	0.16573	0.44136	0.40122
VAF22	0.04919	0.00425	0.11463	0.13008	0.40455	0.43538	0.30208
VAF23	0.04919	0.11021	0.31910	0.32596	0.36803	0.35981	0.29227
VAF24	0.04919	0.19721	0.04619	0.13117	0.22543	0.24332	0.20117
VAF25	0.04919	0.04412	0.19021	0.20736	0.39023	0.45781	0.34222
VAF26	0.04919	0.02319	0.15403	0.23033	0.27323	0.36125	0.29064
VAF27	0.04919	0.17271	0.24392	0.23033	0.23033	0.29710	0.21391
VAF28	0.04919	0.03524	0.31702	0.13072	0.23605	0.33277	0.32308
VAF29	0.04919	-0.03540	-0.00047	0.23239	0.08636	0.03049	0.24337
VAF30	0.11151	0.22173	0.23191	0.15372	0.04546	0.33298	0.17430
VAF31	1.00000	0.12213	0.32104	0.07570	0.45478	0.30208	0.27685
VAF32	0.17314	1.00000	0.00715	-0.03177	0.77722	0.12503	0.01003
VAF33	0.04919	-0.03121	1.00000	0.13234	0.17419	0.17503	0.24945
VAF34	0.04919	0.27927	0.17419	1.00000	0.11391	0.30161	0.34456
VAF35	0.04919	0.12533	0.10119	0.30161	1.00000	0.36837	0.21260
VAF36	0.04919	0.01063	0.24045	0.34856	0.21260	1.00000	0.31433
VAF37	0.04919	0.01063	0.24045	0.34856	0.21260	1.00000	1.00000

## RESUME

La présente étude voulait explorer le concept des orientations dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde. Spécifiquement, l'étude avait pour but de définir au moyen de l'analyse factorielle, les orientations présentes dans un milieu multiculturel où anglophones et francophones constituent respectivement les groupes dominant et non-dominant. Cette étude se proposait également de déterminer la puissance relative des orientations retrouvées en étudiant le rapport de celles-ci avec des indices de motivation et de compétence. Un questionnaire a été administré à deux cent quarante-sept étudiants de onzième année dans un milieu bilingue. L'analyse factorielle par la méthode des axes principaux appliquée aux items d'orientation isola six facteurs dans les deux populations impliquées. Un score composite fut ensuite dérivé à partir des charges importantes sur chacun des facteurs et une corrélation fut obtenue entre ceux-ci et les indices de motivation et de compétence. Les résultats obtenus remettent en question le rôle traditionnellement accordé à l'orientation intégrative et fait valoir l'importance de l'appartenance ethnique dans le choix de raisons endossées pour l'apprentissage d'une langue seconde.