

Les facteurs affectifs dans l'apprentissage du français chez les immigrants allophones adultes à Montréal

Tania Longpré, candidate au doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé : Cet article présente les résultats d'une étude s'intéressant à la portée des facteurs affectifs dans l'apprentissage du français chez les adultes allophones inscrits en francisation dans trois centres d'éducation aux adultes de Montréal. 67 répondants de niveaux avancés (niveaux 5 et 6) ou écrits (niveaux 7 et 8) ont répondu à un questionnaire de 15 affirmations/questions, portant sur des facteurs affectifs influençant la motivation dans l'apprentissage du français. L'analyse des réponses obtenues a permis de montrer que parmi les facteurs étudiés, l'influence de l'enseignant était le facteur le plus important, suivi par le cours de francisation des adultes ainsi que par les attitudes des apprenants envers la langue cible et l'intention d'effort.

Abstract: This article presents the results of a study examining the scope of affective factors in learning of French among allophone adults enrolled in francization in three adult education centers in Montreal. 67 respondents from advanced (levels 5 and 6) or writings (levels 7 and 8) levels have answered a 15 questions questionnaire on the factors influencing the emotional motivation in learning French. The questionnaire responses analysis demonstrated that among the studied factors, the teachers' influence was the most important, followed by the French courses for adults as well as learners attitudes towards the target language and intended effort.

Mots clés: francisation, motivation, apprentissage du français, adulte immigrant, intégration linguistique.

Keywords: francization, motivation, French learning, adult immigrants, linguistic integration

Introduction

En 2014, 51 959 nouveaux arrivants s'installaient au Québec. 41,4 % d'entre eux ne parlaient pas français (ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2014). Les cours de francisation aux adultes tentent de remédier à cette problématique. La langue française est plus qu'un outil de communication : c'est le lien qui unit les membres d'un groupe culturel (Amireault, 2013). Apprendre le français devient donc incontournable dans le processus d'intégration des immigrants au Québec (Archibald, 2006). Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons aux facteurs affectifs interférant dans l'apprentissage du français chez l'adulte allophone, nouvel arrivant au Québec.

Cet article rapporte les résultats d'une recherche portant sur les facteurs affectifs de motivation dans l'apprentissage du français chez l'adulte immigrant, réalisée auprès de 67 apprenants dans trois centres de francisation de Montréal. Le contexte de recherche est d'abord expliqué et met l'accent sur la francisation des adultes. Le cadre de référence porte ensuite l'attention sur les facteurs influençant la motivation affective, soit le rôle de l'enseignant, les attitudes envers la langue et l'intention d'effort ainsi que le programme de francisation des adultes en commission scolaire. La méthodologie utilisée pour répondre aux objectifs de recherche est explicitée subséquemment. Finalement, les résultats et la discussion en lien avec les facteurs de motivation des adultes allophones apprenant le français langue seconde complètent l'article.

Cadre théorique

La motivation à apprendre le français langue seconde chez l'adulte immigrant

Alors que l'enfant immigrant est francisé par le système scolaire, la francisation des adultes demeure, elle, facultative. Ceux qui s'y inscrivent choisissent donc d'apprendre le français. En ce sens, quels facteurs poussent ou stimulent un adulte à entreprendre et poursuivre un parcours de francisation? Quelles sont ses motivations? Afin d'examiner l'impact des facteurs affectifs des apprenants, et pour répondre à ces questions de recherche, il est essentiel d'explorer quels sont les facteurs de motivation influençant la dimension affective de l'apprentissage du français des adultes immigrants allophones à Montréal.

Le rôle de l'enseignant

Selon Arnold (2006), le premier facteur de motivation en classe est l'enseignant, mais aussi les activités qu'il choisit, la dynamique de la classe, ainsi que « toute une série d'autres aspects qui ont à voir avec les attitudes des élèves envers la classe » (p. 418). Viau (2009) indique que l'enseignant doit inspirer ses élèves en démontrant un grand intérêt pour sa matière. Selon lui, « la motivation pour un domaine de connaissance débute souvent au contact de ceux qui en sont passionnés » (p. 151).

Toujours selon Viau (2009), l'enseignant influe grandement sur la dynamique motivationnelle des apprenants. Cependant, l'enseignant n'est pas le seul responsable de la motivation de ses apprenants. Évidemment, il n'a pas de contrôle sur la vie personnelle des étudiants en dehors du contexte scolaire. L'enseignant n'a de pouvoir que sur ce qui se passe dans sa classe, sur le climat de celle-ci. Bogaards (1988) souligne d'ailleurs que « ce n'est que dans une atmosphère chaleureuse et pleine de confiance que les apprenants peuvent s'épanouir et exploiter de façon maximale leurs facultés d'apprentissage » (p. 124).

Amireault et Lussier (2008) évoquent d'ailleurs le rôle important de l'enseignant de francisation. Plusieurs apprenants rencontrés pour leur étude exploratoire, *Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise*, s'accordent sur le fait que l'enseignant peut devenir, ou non, « un élément de motivation pour s'intégrer à la société québécoise » (p. 34). Non seulement par les éléments culturels que l'enseignant intègre à son cours, mais aussi parce que cet enseignant est l'un des premiers Québécois avec qui ils interagissent (Carrier-Giasson, 2014). Des représentations similaires concernant les enseignants ressortent aussi des recherches de Calinon (2010) et de Valderrama-Benitez (2007), soulignant que la satisfaction des immigrants concernant leurs cours de français dépendrait grandement de leur enseignant (Carrier-Giasson, 2014).

Les attitudes envers la langue et l'intention d'effort

Plusieurs facteurs affectifs peuvent influencer la motivation de l'adulte, comme les besoins au travail ou le désir d'intégration à la société. Certains, par exemple, peuvent être stressés ou en choc culturel (Adami, 2009). D'autres facteurs affectifs ont également un impact sur l'apprentissage d'une langue, par exemple, l'attitude des apprenants par rapport à la langue et à la population qui la parle, mais aussi l'intérêt ou la valeur accordés à l'apprentissage de cette langue (Arnold, 2006). Arnold mentionne aussi que les croyances de l'apprenant envers la langue influencent son apprentissage. Ainsi, l'apprenant considère-t-il qu'elle est facile ou difficile à apprendre? À parler? À écrire? La trouve-t-il belle ou laide? Les représentations sont différentes pour chacun des apprenants et influent donc différemment sur leur motivation.

Tout apprenant aborde sa formation de façon différente : certains ont la ferme volonté de progresser et de réussir, alors que d'autres n'y voient pas d'intérêt (Adami, 2009). L'attitude positive envers l'objet de l'apprentissage varie donc selon l'apprenant et surtout selon la valeur qu'il accorde à l'apprentissage (Viau, 2009). L'enseignant doit donc faire en sorte que les apprenants comprennent, analysent et, idéalement, déconstruisent leurs attitudes négatives envers la langue (Arnold, 2006).

La francisation des adultes dans la classe de langue

Au Québec, il n'y a aucune obligation d'apprendre le français pour les adultes. Par contre, la langue du premier établissement scolaire fréquenté est un facteur significatif dans le choix de la langue d'usage publique (Girard-Lamoureux, cité dans Saint-Laurent et El-Geledi, 2011). D'ailleurs, les immigrants allophones qui étudient en anglais au Québec diminuent leurs possibilités d'utiliser la langue française de façon prédominante (Carpentier, 2004).

À cet égard, les travaux d'Eccles (2005; Eccles et al., 1998) sont des plus intéressants. Dans un modèle psychopédagogique, le chercheur présente les deux caractéristiques primordiales de la motivation. Il s'agit de la perception qu'a l'apprenant de sa compétence ainsi que la valeur qu'il attribue à cette compétence. Toujours selon Eccles (2005), la motivation se décline en quatre catégories, soit l'atteinte de buts, l'intérêt et le plaisir à effectuer une tâche, la valeur d'utilité, ainsi que l'effort et le temps nécessaires pour réussir. Si un apprenant considère qu'apprendre à parler français est inutile dans sa vie et que cela lui demande un effort considérable en temps ou en ressources financières, sa motivation sera moindre qu'un apprenant qui considère le temps consacré à l'apprentissage du français comme susceptible de combler un besoin. À ce sujet, tous les immigrants rencontrés par les chercheuses Saint-Laurent et El-Geledi (2011), dans le cadre

de leur rapport de recherche sur l'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal, ont mentionné que les allocations offertes par le gouvernement pour suivre un cours de français à temps plein (30 heures par semaine) ne leur permettaient pas de subvenir à leurs besoins sans travailler simultanément. L'effort en temps ne génère alors pas assez de retombées pour motiver les apprenants.

Qu'est-ce qui influence donc réellement la motivation affective des apprenants adultes en francisation? Ce questionnement a mené à cette étude qui cherche à identifier les facteurs affectifs de motivation influençant le plus les immigrants adultes allophones à apprendre le français.

Méthodologie

Cette étude exploratoire (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) vise à identifier les facteurs affectifs importants dans la motivation des immigrants adultes apprenant le français à Montréal. Notre recherche est aussi empirique, puisqu'elle « comprend une collecte de données dans le monde concret pour décrire ou expliquer un phénomène » (Gaudreau, 2011, p.82).

Un questionnaire écrit a été utilisé pour recueillir les données. Cet instrument d'enquête a déjà fait l'objet d'une validation dans le cadre d'une étude menée par Dörnyei et Taguchi (2009). Pour élaborer notre questionnaire, nous avons modifié les questions en les traduisant et les adaptant à la situation québécoise et à la langue française. Des questions spécifiques aux facteurs affectifs influençant le processus et l'attitude des apprenants en français langue seconde ont été ajoutées à l'instar de l'étude d'Arnold (2006).

Notre outil d'enquête comprenait 15 affirmations sondant les différents facteurs affectifs de motivation chez les répondants. Ces questions construites à l'aide d'une échelle de Likert couvraient de « 1=Fortement en désaccord » à « 6=Fortement en accord ». Nous les avons classées en trois facteurs, soit l'effet de l'enseignant, les attitudes envers la langue cible et l'intention d'effort ainsi que l'impact de la francisation des adultes.

Nous avons donc rencontré, en personne, et expliqué notre démarche à 67 apprenants de francisation des niveaux avancés et écrits de trois centres de francisation de Montréal. D'emblée, puisqu'ils persistent dans leur démarche, leur motivation est probablement plus importante que les personnes ayant abandonné en cours de route ou ayant décidé de ne pas se franciser. Nous avons fait ce choix de répondants afin d'avoir accès à des groupes classes en mesure de bien comprendre le questionnaire. En ce qui concerne les informations sociodémographiques de nos répondants, la moyenne d'âge est de 34 ans, notre échantillon est légèrement plus féminin (52,2 % de femmes et 47,8 % d'hommes). Ils sont originaires de 30 pays et parlent 18 langues.

Tableau 1 : Ce tableau illustre les questions classées par facteur.

Facteurs affectifs
Effet de l'enseignant : questions 1, 4 et 14.
Attitudes envers la langue cible et l'intention d'effort : questions 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 et 13.
Francisation des adultes : questions 5 et 15.

Les données ont été soumises à une analyse par fréquence et des graphiques ont été produits. Afin de nous assurer de la validité des résultats obtenus, nous avons effectué des tests statistiques particuliers de calculs d'analyse de la variance, communément appelés ANOVA. Ensuite, nous avons effectué un test de sphéricité de Mauchly, et s'il s'avérait significatif, nous avons effectué une correction, soit le test de Greenhouse-Geisse, ainsi qu'une correction de Bonferroni, lorsque nécessaire. Ces tests s'inscrivent dans la méthode standard en statistique et sont calculés par des logiciels spécialisés.

Résultats

L'analyse des données a permis de cibler les facteurs les plus importants dans la motivation affective des adultes. Cette section porte sur les résultats liés aux analyses effectuées et résumées au tableau 2. Les résultats présentent le nombre de répondants par question (N), la moyenne (\bar{x}) en lien avec les degrés d'accord sur l'échelle de Likert, ainsi que l'écart-type (σ).

Tableau 2 : Analyse de la moyenne (\bar{x}) et de l'écart type (σ) des questions des facteurs affectifs

Question		\bar{x}	σ
Q1 Je trouve qu'apprendre le français est vraiment intéressant.	7 52	5,	0,
Q2 Je prends vraiment plaisir à apprendre le français.	7 57	5,	0,
Q3 Le français est une langue difficile.	7 42	4,	1,
Q4 J'aime l'ambiance de mon cours de français.	6 11	5,	1,
Q5 Étudier le français est important pour moi parce qu'une personne au Québec est censée parler français.	7 01	5,	1,
Q6 J'aime le français.	7 46	5,	0,
Q7 Le français me donne des bénéfices dans ma vie au Québec.	7 06	5,	1.
Q8 Je suis heureux de parler français.	7 67	5,	0,
Q9 J'aime la sonorité du français.	7 07	5,	1,
Q10Le français est une belle langue.	7 61	4,	1,
Q11Je n'aime pas apprendre les règles de grammaire.	7 45	3,	1,
Q12Le français est une langue facile.	7 15	4,	1,
Q13L'anglais est plus facile que le français.	6 52	4,	1,
Q14Mon enseignant me donne confiance en moi pour apprendre le français.	7 27	5,	1,
Q15J'ai appris davantage le français dans la classe que dans les situations réelles (dans la rue, au travail).	7 30	5,	0,

Dans ce tableau, on peut observer certains clivages dans les réponses. La moyenne la plus basse ($\bar{x}=3,45$), en lien avec les degrés d'accord sur l'échelle de Likert, concerne l'objet linguistique en tant que tel, la grammaire (question 11 : Je n'aime pas apprendre les règles de grammaire). Les répondants semblent assez neutres face à l'apprentissage de la grammaire. La seconde moyenne la plus faible ($\bar{x}=4,15$) concerne la perception qu'ont les apprenants du français. En effet, la question 12 (Le français est une langue facile) démontre qu'un bon nombre des répondants ne considèrent pas nécessairement le français comme une langue facile. Concernant l'identification des facteurs d'ordre affectif les plus importants dans l'apprentissage du français en classe, soit l'effet de l'enseignant, les attitudes envers la langue cible et l'intention d'effort ainsi que l'influence de la classe de francisation, les moyennes les plus hautes sont liées à la question 2 ($\bar{x}=5,57$) et à la question 8 ($\bar{x}=5,67$), cette dernière correspond à la moyenne la plus forte de l'ensemble du questionnaire. Le tableau 3 présente les statistiques descriptives pour l'ensemble des facteurs d'ordre affectif.

Tableau 3 : Statistiques descriptives des facteurs d'ordre affectif

Facteur	N	\bar{x}	σ
L'effet de l'enseignant	67	5,30	0,81
Les attitudes envers la langue cible et l'intention d'effort	67	4,79	0,55
La francisation des adultes	67	5,15	0,80

La dimension affective comprend trois facteurs, soit l'effet de l'enseignant, les attitudes envers la langue cible et l'intention d'effort, ainsi que la francisation des adultes. Les résultats du test montrent que la moyenne du facteur 2 (Les attitudes envers la langue cible et l'intention d'effort) est significativement inférieure à celles des facteurs 1 et 3. Toutefois, bien que la moyenne du facteur 1 (L'effet de l'enseignant) soit plus élevée que celle du facteur 3 (La francisation des adultes), le test statistique indique que ces deux facteurs ne sont pas significativement différents. La figure suivante présente ces résultats.

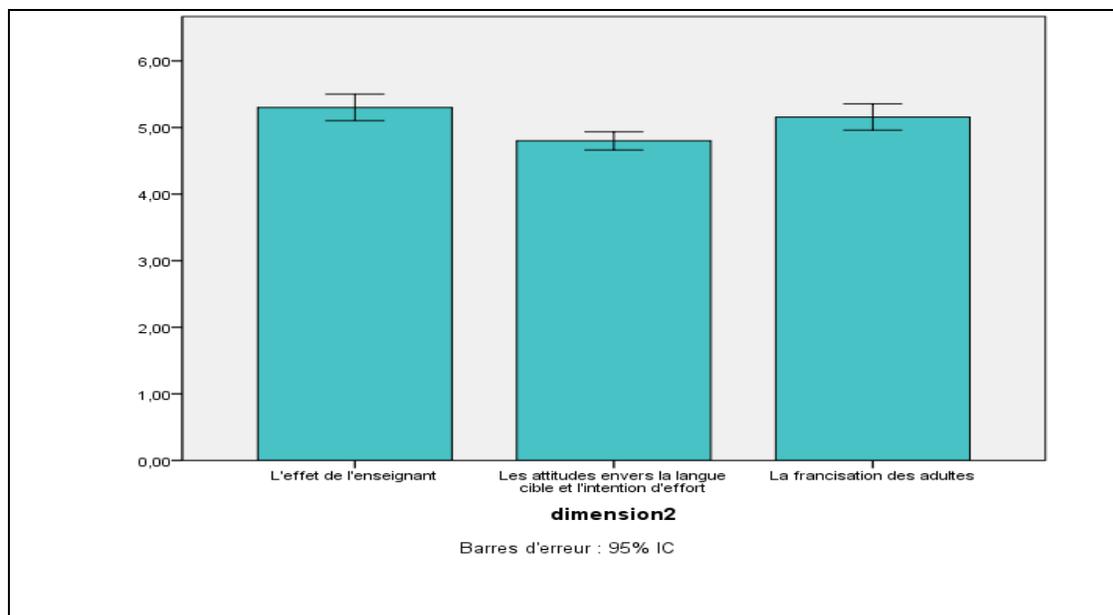


Figure 1 : Résultats des analyses ANOVA pour la dimension affective

Les marges d'erreur, présentées par les H couchés, montrent que la moyenne du facteur 1 est sous la borne supérieure du facteur 3 et que la moyenne du facteur 3 se trouve au-dessus de la borne inférieure du facteur 1. Ainsi, ces deux facteurs ne sont pas significativement différents.

Afin de bien comprendre les résultats, les figures suivantes, qui illustrent les questions classées par facteur, permettent d'avoir une idée globale et visuelle des réponses au questionnaire. La figure 2 indique le nombre de répondants pour chacun des niveaux de réponse sur l'échelle de Likert, et ce, pour chacune des trois questions concernant l'effet de l'enseignant.

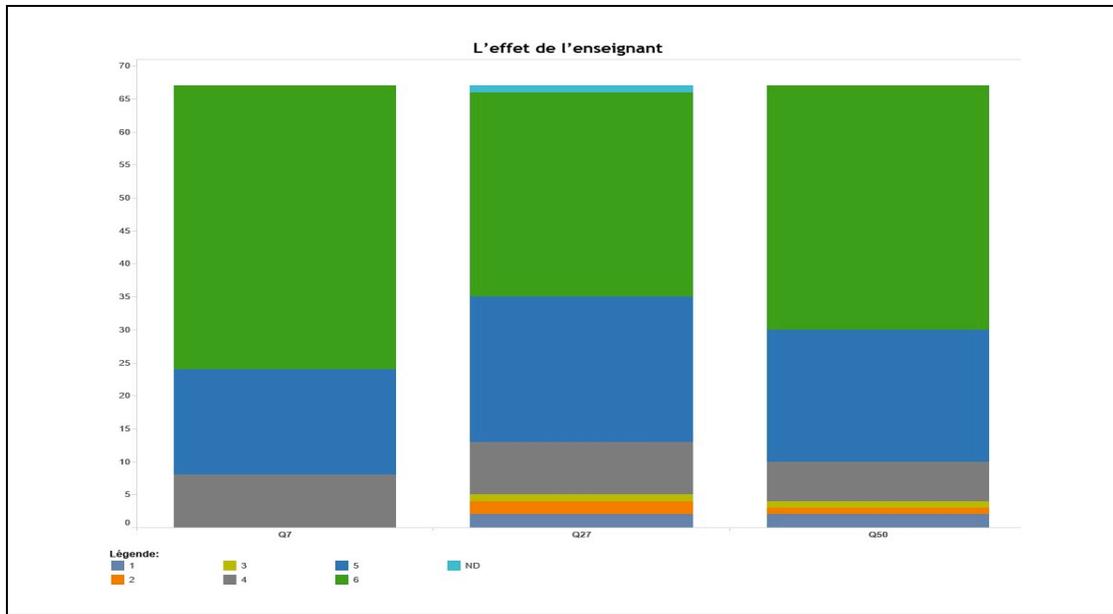


Figure 2 : Résultats pour le facteur « Effet de l'enseignant »

Ce facteur, effet de l'enseignant, comprend les trois questions suivantes :

Q1 Je trouve qu'apprendre le français est vraiment intéressant. ($\bar{x}=5,52$)

Q4 J'aime l'ambiance de mon cours de français. ($\bar{x}=5,11$)

Q15 Mon enseignant me donne confiance en moi pour apprendre le français. ($\bar{x}=5,27$)

La question 1 est évocatrice puisqu'aucun répondant n'a sélectionné l'un des trois premiers échelons. C'est aussi une question ayant obtenu l'une des meilleures moyennes (5,52) et un écart-type très faible (0,70). Cela peut laisser croire que cet aspect de la dimension affective est l'un de ceux qui influencent de façon positive la motivation des adultes sondés. Les résultats aux deux autres questions sont plus contrastés, tous les niveaux de réponses sur l'échelle de Likert ayant été sélectionnés.

Voici maintenant les résultats du facteur « Attitudes envers la langue cible et l'intention d'effort ».

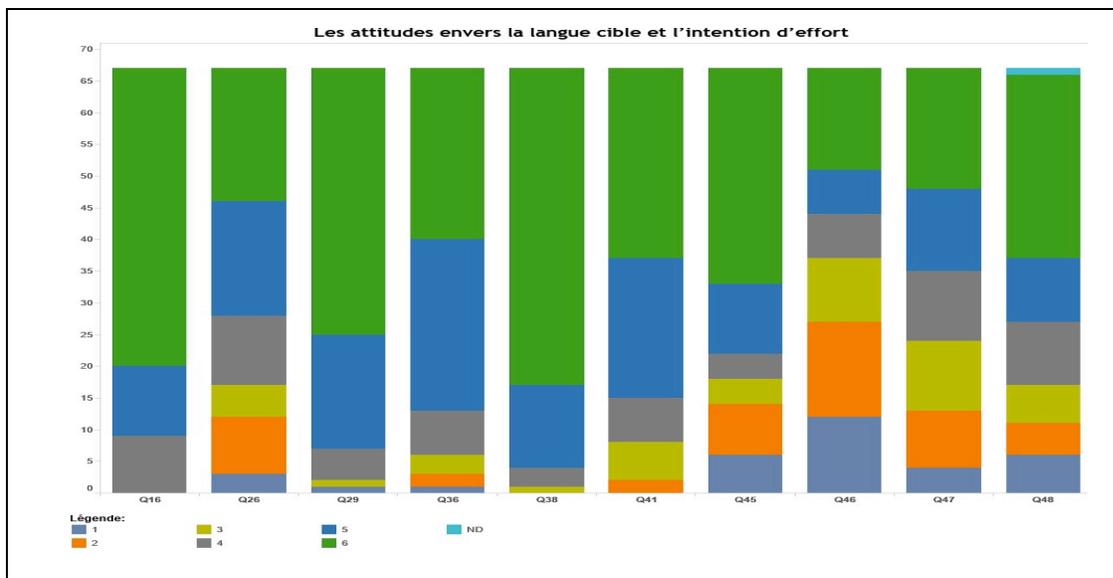


Figure 3. Résultats pour le facteur « Attitudes envers la langue cible et l'intention d'effort »

Ce facteur comprend dix questions :

- Q2 Je prends vraiment plaisir à apprendre le français. ($\bar{x}=5,57$)
- Q3 Le français est une langue difficile. ($\bar{x}=4,42$)
- Q6 J'aime le français. ($\bar{x}=5,46$)
- Q7 Le français me donne des bénéfices dans ma vie au Québec. ($\bar{x}=5,06$)
- Q8 Je suis heureux de parler français. ($\bar{x}=5,67$)
- Q9 J'aime la sonorité du français. ($\bar{x}=5,07$)
- Q10 Le français est une belle langue. ($\bar{x}=4,61$)
- Q11 Je n'aime pas apprendre les règles de grammaire. ($\bar{x}=3,45$)
- Q12 Le français est une langue facile. ($\bar{x}=4,15$)
- Q13 L'anglais est plus facile que le français. ($\bar{x}=4,52$)

La question 2 se démarque puisqu'aucun apprenant n'a sélectionné les trois premiers échelons de réponse. C'est dans cette section, à la question 8, que l'on trouve la moyenne la plus élevée de l'ensemble du questionnaire (5,67) et l'un des écarts-types les plus faibles (0,68).

Les questions 11 et 12 sont celles ayant obtenu les moyennes les plus basses de la section, respectivement 3,65 et 4,15. On remarque un clivage important entre les réponses puisque l'écart-type est très élevé (1,85). En ce qui concerne la facilité de la langue, encore une fois, l'écart-type élevé (1,60) montre des avis partagés.

La figure 4 présente maintenant les résultats des questions portant sur la francisation des adultes.

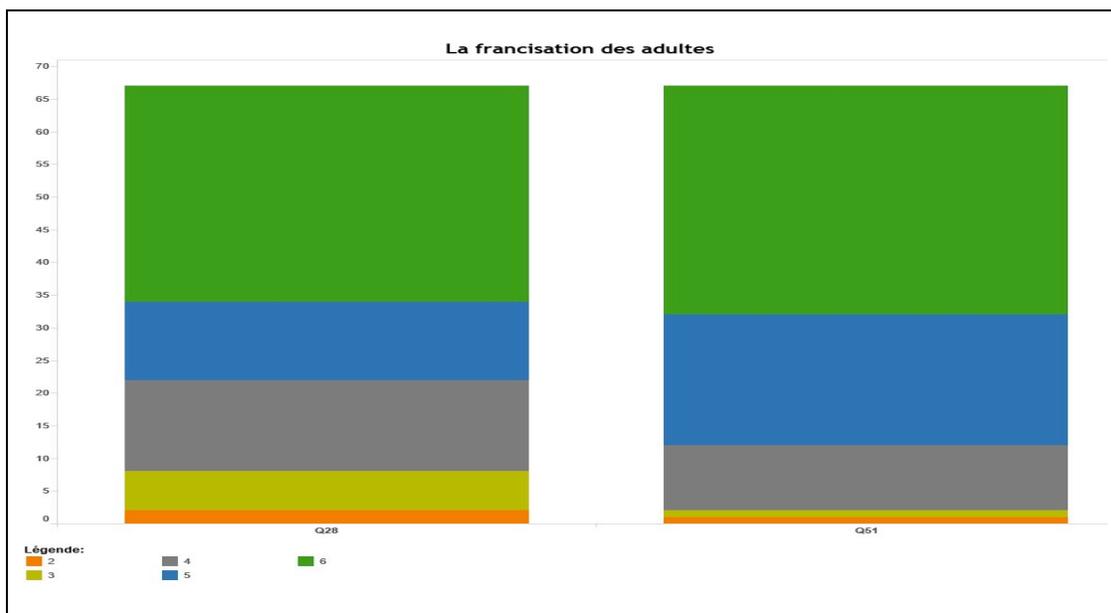


Figure 4. Résultats pour le facteur « Francisation des adultes »

Ce facteur comprend les deux questions suivantes :

- Q5 Étudier le français est important pour moi parce qu'une personne au Québec est censée parler le français. ($\bar{x}=5,01$)
- Q15 J'ai appris davantage le français dans la classe que dans les situations réelles (dans la rue, au travail). ($\bar{x}=5,30$)

D'abord, notons qu'aucun répondant n'a sélectionné l'échelon 1 de ces questions. Les deux moyennes sont assez fortes (5,01 et 5,30). La question 15 montre que les apprenants considèrent que l'apprentissage de la langue en classe est plus bénéfique que l'acquisition en milieu naturel, et que cet apprentissage aide lors de situations authentiques.

Les questions ayant les moyennes les plus élevées de cette section sont, dans l'ordre : 8 ($\bar{x}=5,67$), 2 ($\bar{x}=5,57$) et 1 ($\bar{x}=5,52$). Pour ce qui est de la moyenne la plus faible, elle concerne la question 12 (Le français est une langue facile, $\bar{x}=4,15$). Ce résultat est représentatif des croyances linguistiques que les participants entretiennent envers la langue.

Discussion

Les résultats concernant les facteurs affectifs de motivation amènent à poser certains constats intéressants. D'une part, nous constatons que les apprenants rencontrés sont motivés. De plus, nous nous rendons compte que deux des facteurs, soit le rôle de l'enseignant et la classe de francisation, sont liés à des propos plus positifs chez les apprenants, pouvant être associés à une plus grande motivation. D'autre part, l'autre facteur, soit les attitudes envers la langue cible et l'intention d'effort, influence aussi la motivation selon les résultats du questionnaire, mais d'une façon différente. Plusieurs justifications peuvent expliquer ces résultats, en voici un portrait ci-dessous.

Le rôle de l'enseignant

C'est la section la plus forte qui se dégage des résultats de notre étude. Elle rejoint l'étude de Csizér et Kormos (2003, cité par Dörnyei et Ushioda, 2009) qui conclut que l'apprenant doit manifester une attitude positive envers l'enseignant, le contexte et les activités d'apprentissage.

Les attitudes envers la langue et l'intention d'effort

Nos résultats indiquent que les répondants semblent plutôt motivés, qu'ils reconnaissent l'intérêt et l'utilité d'apprendre le français. La question 7 (Le français me donne des bénéfices dans ma vie au Québec) obtient une moyenne de 5,06, établissant que les participants considèrent qu'apprendre le français est bénéfique dans leur vie. De plus, la moyenne de la question 2 (Je prends vraiment plaisir à apprendre le français) est très forte, à 5,57, de même que la moyenne de la question 8 (Je suis heureux de parler français), à 5,67, qui est d'ailleurs la moyenne la plus forte de l'ensemble de notre questionnaire.

Plusieurs des questions de cette section sondaient directement les représentations des répondants envers la langue, dont les questions 3, 6, 9, 10, 11, 12 et 13. Concernant la première question (Le français est une langue difficile), la moyenne de l'énoncé est de 4,42, soit plus près de « légèrement en accord » que « en accord ». Les répondants partagent donc une croyance envers le français selon laquelle la langue est difficile. Cela dépend surtout de la proximité de leur langue source avec la langue cible, soit le français (Robert, 2004). Par contre, la moyenne est très forte envers la représentation qu'ils ont du français : à la question « J'aime le français », la moyenne de nos répondants est de 5,46. Même chose concernant la sonorité de la langue : la moyenne des réponses à la question 9 est aussi forte, à 5,07. Des facteurs qui influencent positivement leur motivation.

Les questions 10 (Le français est une belle langue, $\bar{x}=4,61$), 12 (Le français est une langue facile, $\bar{x}=4,15$) et 13 (L'anglais est plus facile que le français, $\bar{x}=4,52$) obtiennent toutes une moyenne légèrement plus basse. Nos résultats montrent que les enseignants devraient travailler sur ces croyances, afin qu'elles n'entravent pas la motivation ou les résultats des apprenants. (Arnold, 2006.)

À la lumière de nos résultats, la relation entre les croyances et la motivation à apprendre le français de nos participants est assez claire. Ces derniers semblent posséder des croyances bénéfiques envers la langue si elles sont positives, mais pas si elles sont négatives. Il appartient à l'enseignant et à la société d'accueil de faire en sorte que celles-ci n'interfèrent pas dans leur motivation ou ne deviennent pas un facteur entravant l'apprentissage du français. (Arnold, 2006.)

La francisation des adultes

Ce troisième facteur comprend la question, (Il est important pour moi d'apprendre le français car une personne au Québec est censée parler français, $\bar{x}=5,01$) et la question 15 (J'ai appris davantage le français dans la classe qu'en situation réelle, $\bar{x}=5,30$).

Nos résultats montrent que les apprenants sondés considèrent que parler français est un incontournable au Québec et cela les pousse vraisemblablement à l'apprendre. Apprendre en classe s'avère aussi important pour eux si l'on se fie à la moyenne élevée de leurs réponses. À la lumière de ces résultats, nous pouvons nous demander si le contexte montréalais, sans apprentissage en classe, est suffisant pour apprendre le français. Selon les répondants, il semble que ce ne soit pas le cas. Les répondants s'entendent sur le fait

qu'apprendre le français en salle de classe est primordial, pour ensuite utiliser leurs connaissances en situation authentique.

Conclusion

La motivation affective a été étudiée à l'aide d'un questionnaire. L'étude a révélé que les apprenants sont souvent très motivés dans l'apprentissage du français. L'analyse statistique des réponses obtenues au questionnaire a permis d'illustrer que parmi les trois facteurs étudiés, l'influence de l'enseignant était le facteur le plus important, suivi du cours de francisation des adultes, puis par les attitudes des apprenants envers la langue cible et l'intention d'effort. Selon les résultats de l'étude, cette situation pourrait s'expliquer par différents constats. D'abord, les enseignants de francisation semblent réussir à créer une ambiance favorable à l'apprentissage et à instaurer une bonne relation avec leurs étudiants. De plus, les apprenants se rendent compte de l'importance du français dans leur milieu. Cependant, il y a encore du travail à faire concernant les croyances envers la langue.

Cette étude possède certaines limites. Outre le niveau avancé de tous les participants à l'enquête, une autre limite porte sur la difficulté à généraliser les résultats de l'enquête à l'ensemble des apprenants adultes de Montréal, compte tenu de la taille de l'échantillon.

Finalement, l'intégration linguistique des immigrants semble offrir plusieurs possibilités de recherche. Il serait enrichissant de sonder des immigrants n'apprenant pas le français afin de déterminer les motifs allant à l'encontre de la francisation, ou encore de réaliser notre questionnaire dans des classes de niveau débutant ou intermédiaire. L'identification des facteurs affectifs de motivation des adultes immigrants peut outiller plusieurs enseignants pour bâtir des contenus pédagogiques stimulants, motivants et intéressants, toujours dans l'objectif ultime de favoriser l'intégration dans la métropole québécoise des immigrants allophones.

RÉFÉRENCES

- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris : CLE International.
- Amireault, V., & Lussier, D. (2008). Étude exploratoire : Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise. *Langues et sociétés*, 45. Montréal : Gouvernement du Québec. En ligne : https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/note_recherche/langues_societes_numer_o45.pdf.
- Archibald, J. (2006). Mise en situation. La langue citoyenne. Droits et obligations linguistiques des migrants en France et au Canada In J. Archibald & J.-L. Chiss (Eds.), *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique* (pp. 55-70). Paris : L'Harmattan.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Études de linguistique appliquée*, 144(4), 407-425.
- Bogaards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- Calinon, A.-S. (2010). *L'intégration des immigrants par les cours de francisation à Montréal*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal et Université de Franche-Comté, Montréal et Besançon.
- Carpentier, A. (2004). *Tout est-il joué avant l'arrivée? Étude de facteurs associés à un usage prédominant du français ou de l'anglais chez les immigrants allophones arrivés au Québec adultes*. Montréal : Conseil supérieur de la langue française. En ligne : <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf204/f204.pdf>.
- Carrier-Giasson, N. (2014). *Les expériences de francisation et d'intégration des personnes immigrantes allophones adultes à Saguenay*. Document inédit.
- Dörnyei, Z., & Ushioda E. (Eds.) (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol : Multilingual Papers.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (Eds.) (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. New York : Routledge.
- Eccles, J.S. (2005). *Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices*. In A.J. Elliott & C.S. Dw (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 3-12). New-York: Guilford.

- Gardner R. C., & Lambert, R. (1991). Attitudes and Motivation in Second Language Learning. In A.G. Reynolds (Ed.), *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning* (pp. 43-63). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec : Guérin éditeur
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. *Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec*. En ligne : à <http://www.midi.gouv.qc.ca/fr/recherches-statistiques/stats-immigration-recente.html>
- Robert, J.-M. (2004). Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. *ELA, Études de linguistique appliquée*, 4, 499-511.
- Saint-Laurent, N., & El-Geledi, S. (2011). *L'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal*. Montréal : Conseil supérieur de la langue française. Repéré à <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf315/f315.pdf>.
- Valderrama-Benitez, V. (2007). *La francisation à temps partiel des immigrants à Montréal*. Québec : Conseil supérieur de la langue française. Repéré à <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf221/f221.pdf>.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent : ERPI.