



Université de Liège

Faculté de Psychologie, de Logopédie et de Sciences de l'Education

« Les élèves ayant suivi un parcours scolaire primaire en immersion se sentent-ils (1) motivés à apprendre une langue étrangère, (2) efficaces dans l'apprentissage d'une langue étrangère et (3) motivés à apprendre dans une langue étrangère ? Etude menée auprès d'élèves de 5^{ème} et 6^{ème} années primaire fréquentant un établissement de la Ville de Liège organisant les cours en immersion. »

Mémoire présenté par **Magali FORET** en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Education à finalité spécialisée en Enseignement.

Sous la direction de Mme B. Denis

Lecteurs : Verpoorten D.

Freyens Martin M.

Année académique 2017 - 2018



Université de Liège

Faculté de Psychologie, de Logopédie et de Sciences de l'Education

« Les élèves ayant suivi un parcours scolaire primaire en immersion se sentent-ils (1) motivés à apprendre une langue étrangère, (2) efficaces dans l'apprentissage d'une langue étrangère et (3) motivés à apprendre dans une langue étrangère ? Etude menée auprès d'élèves de 5^{ème} et 6^{ème} années primaire fréquentant un établissement de la Ville de Liège organisant les cours en immersion.

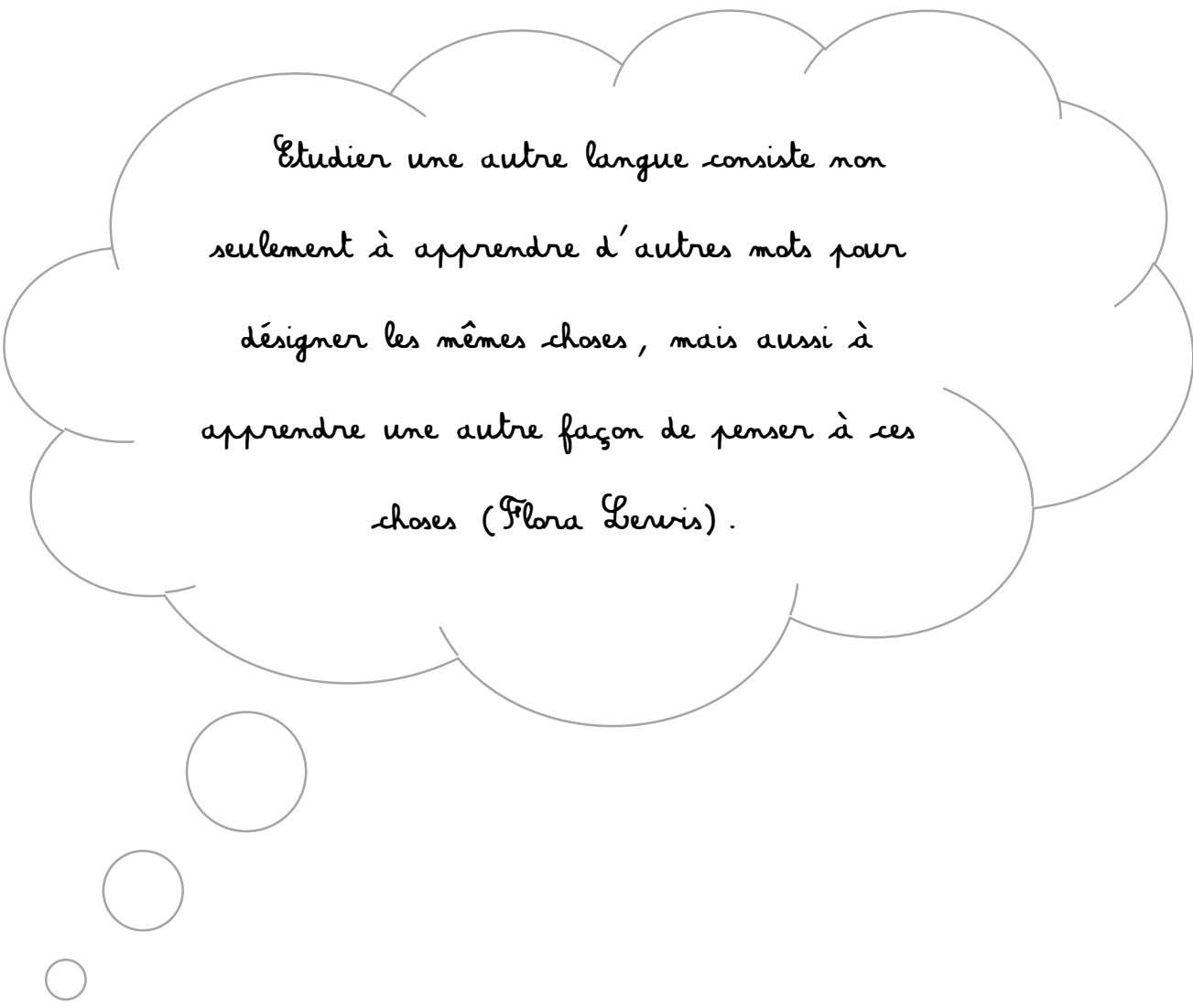
Mémoire présenté par **Magali FORET** en vue de l'obtention du
grade de Master en Sciences de l'Education à finalité spécialisée en
Enseignement.

Sous la direction de Mme B. Denis

Lecteurs : Verpoorten D.

Freyens Martin M.

Année académique 2017 - 2018



Etudier une autre langue consiste non
seulement à apprendre d'autres mots pour
désigner les mêmes choses, mais aussi à
apprendre une autre façon de penser à ces
choses (Flora Lewis).

I. REMERCIEMENTS

Avant toute chose, je souhaite adresser mes remerciements à Madame Brigitte Denis pour son enthousiasme, ses conseils, ses encouragements et pour sa disponibilité.

Je remercie également Monsieur Dominique Verpoorten et Madame Marguerite Martin Freyens pour l'attention et l'intérêt qu'ils porteront à la lecture de ce travail.

Par ailleurs, je tiens à vivement remercier Mesdames Noémie Joris et Natasha Noben pour leur disponibilité et leurs conseils avisés lors des relectures de ce mémoire.

Je voudrais aussi remercier de tout cœur Jean-Michel Begon pour toute l'aide qu'il m'a fournie lors des traitements statistiques de mon mémoire et d'y avoir accordé beaucoup de temps.

Il m'est très important de chaleureusement remercier ma grand-mère, Ginette Dahlhoff, pour ses relectures orthographiques et syntaxiques.

Une pensée pleine de gratitude est adressée aux enseignants qui ont accepté de prendre de leur temps pour m'accueillir afin de soumettre le questionnaire à leurs différents élèves.

Enfin, je souhaite tout particulièrement remercier Lise Marchal d'avoir accepté d'entreprendre ce Master avec moi et d'avoir partagé les TP, les moments d'étude nocturnes et les moments de rédaction. De plus, j'adresse toute ma reconnaissance à ma famille, mes amis proches et, surtout, mon compagnon, Baptiste Grégoire, pour leur soutien, leurs encouragements et leur réconfort tout au long de ces trois années d'études.

SOMMAIRE

I. REMERCIEMENTS	3
II. INTRODUCTION.....	7
III. CADRE THEORIQUE	11
1. L'ENSEIGNEMENT BILINGUE EN EUROPE	11
1.1. <i>L'immersion</i>	11
1.2. <i>L'Enseignement des Matières par l'Intégration d'une Langue Etrangère (EMILE)</i> 12	
1.3. <i>La situation en Belgique francophone</i>	14
2. LA MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE	19
2.1. <i>Généralités</i>	19
2.2. <i>La motivation face à l'apprentissage d'une langue étrangère</i>	23
2.3. <i>L'apprentissage autorégulé</i>	28
2.4. <i>L'apprentissage autorégulé d'une langue étrangère</i>	30
3. LE SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE (SEP) EN CONTEXTE SCOLAIRE	31
3.1. <i>Généralités</i>	31
3.2. <i>Le SEP face à l'apprentissage d'une langue étrangère</i>	36
4. EFFETS DE L'EMILE SUR LA MOTIVATION DES ELEVES.....	37
4.1. <i>Impacts à court et à long terme</i>	37
4.2. <i>Impacts en fonction du genre</i>	38
4.3. <i>Impacts en fonction de la langue cible</i>	39
5. CONCLUSIONS	40
IV. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESES	43
1. LA QUESTION DE RECHERCHE	43
2. LES HYPOTHESES DE RECHERCHE	44
V. METHODOLOGIE	47
1. PARTICIPANTS.....	47
2. RECUEIL DES DONNEES	47
3. TRAITEMENT DES DONNEES	49
VI. ANALYSE DES DONNEES	52
1. DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON.....	52
1.1. <i>Langues parlées à la maison et par les parents</i>	53
1.2. <i>Intention de poursuivre la scolarité en immersion</i>	54

2.	DESCRIPTION ET ANALYSE DES RESULTATS	55
2.1.	<i>H1 : Les élèves ayant suivi un parcours scolaire en immersion sont motivés à apprendre une langue étrangère.....</i>	<i>55</i>
2.2.	<i>H2 : Les élèves ayant suivi un parcours scolaire en immersion se sentent efficaces dans l'apprentissage d'une L2</i>	<i>60</i>
2.3.	<i>H3 : Les élèves ayant suivi un parcours scolaire en immersion sont motivés à apprendre leurs leçons dans la L2.....</i>	<i>64</i>
VII.	DISCUSSION	68
VIII.	CONCLUSIONS, LIMITES ET PERSPECTIVES.....	80
IX.	BIBLIOGRAPHIE	85
1.	ARTICLES SCIENTIFIQUES ET MONOGRAPHIES.....	85
2.	REFERENCES SANS AUTEURS SPECIFIES.....	91
X.	TABLE DES FIGURES.....	92
XI.	TABLE DES TABLEAUX	93
	ANNEXES.....	94

Guide d'utilisation – information préalable.

Ce mémoire respecte les recommandations orthographiques des rectifications de 1990.

Afin de faciliter la lecture de ce mémoire, nous tenons à préciser que nous avons utilisé, de façon épisodique, le *verso* de certaines feuilles. Effectivement, certain(e)s tableaux et/ou figures sont parfois placés en vis-à-vis de pages *recto* afin de faciliter la lecture et d'éviter au lecteur de devoir retourner en arrière.

L'utilisation du *verso* n'est toutefois pas systématique puisqu'elle n'a lieu que pour les pages 56, 58, 62, 64 et 66.

II. INTRODUCTION

En Belgique francophone, suite au fonctionnement de l'état Belge, les parents ont le libre choix par rapport à l'école où ils désirent inscrire leur(s) enfant(s). Par ailleurs, les différents Pouvoir Organisateur¹ bénéficient d'une « liberté d'enseignement » ; ils sont presque entièrement autonomes quant aux programmes et autres (Delvaux & Maroy, 2009).

Depuis une bonne vingtaine d'années, l'Europe a montré une certaine volonté de promouvoir l'enseignement bi/plurilingue en faveur de la diversité linguistique (Macarena & Eduardo, 2018 ; Gravé-Rousseau, 2011). On peut constater une certaine détermination qu'ont eue les P.O. à ouvrir diverses écoles en immersion dans les provinces de la Wallonie². Certaines écoles utilisent leur programme en immersion pour se distinguer sur le marché scolaire (Smala, Bergas Paz & Lingard, 2012).

Les écoles reprises dans ce travail sont toutes organisées par le P.O. de la Ville de Liège et proposent toutes un enseignement en immersion. La première a vu le jour en 1989 et, depuis le succès qu'elle a rencontré, cinq autres établissements se sont vus proposer ce type d'enseignement (Liège Enseignement, 2015).

Cependant, comme nous l'avons précédemment évoqué, et selon toute logique éducationnelle, ce sont les parents qui choisissent l'école que leur(s) enfant(s) va/vont fréquenter. Ce sont donc eux qui prennent la décision de les inscrire dans un parcours immersif.

Dans ce contexte, il est légitime de s'interroger sur la motivation que ces enfants ont à être inscrit dans un programme scolaire immersif. En effet, la motivation est l'un des thèmes les plus étudiés en psychologie de l'éducation.

¹ Cette appellation sera reprise sous l'acronyme de P.O. pour faciliter la lecture.

² Voir liste des écoles en immersion en annexe.

Elle est primordiale dans tout contexte scolaire puisque c'est elle qui est à l'origine de l'envie d'apprendre et elle se traduit par un état psychologique démontrant une intention d'emmagasiner un contenu d'apprentissage. (Bouffard & Vezeau, 2010).

Un autre aspect qui, selon Bandura (2007), peut avoir une influence directe sur la motivation, la persévérance dans l'effort, la manière de penser ou agir, les émotions, etc. est ce qu'on appelle le sentiment d'efficacité personnelle. Ce sentiment est lié à la croyance d'un individu sur sa capacité à mettre tout en œuvre pour produire les résultats escomptés. Il joue un rôle important car si une personne se sent incapable de réaliser ce qui est espéré, elle ne fera rien pour y arriver.

L'intérêt porté sur la motivation à apprendre une langue étrangère n'a fait qu'accroître sur les dix dernières années (Boo, Dörnyei & Ryan, 2015). En outre, l'importance des croyances d'auto-efficacité en communication par rapport à la recherche linguistique ne doit pas être sous-estimé (Rivers & Ross, 2018).

La plupart des recherches sur la motivation en immersion comparent des cohortes d'élèves inscrits en immersion avec des cohortes d'élèves qui ne sont pas inscrits en immersion (Lasagabaster, 2011 ; Doiz, et al. 2014 ; Fontecha & Alonso, 2014 ; Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2014 ; Lasagabaster & Doiz, 2017 ; Macarena & Eduardo, 2018). Dans le cadre de ce travail, au vu des différences flagrantes du nombre d'heures de langue étrangère en primaire entre ceux qui sont inscrits en immersion et ceux qui ne le sont pas, nous avons décidé de nous concentrer sur les élèves inscrits en immersion, uniquement. Qui plus est, notre échantillon est tiré d'écoles de la Ville de Liège afin d'avoir un échantillon d'élèves qui ont tous le même nombre d'heures données en langue cible.

La manière la plus répandue pour mesurer la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle est de construire un questionnaire assorti d'échelles de Likert. Bandura (2007) souligne le fait que ces mesures devraient être adaptées au domaine éducatif envisagé puisque ces notions peuvent varier en fonction

de celui-ci. C'est pourquoi nous avons décidé de créer ce genre de questionnaire pour notre mémoire.

Les enfants inscrits en immersion sont-ils motivés à apprendre une langue étrangère et à apprendre leurs leçons dans cette langue étrangère ? Se sentent-ils efficaces dans l'apprentissage de cette langue ? Y a-t-il des différences liées au genre, à la langue cible (anglais ou néerlandais) ? Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à ces différentes questions, cette étude investiguera la motivation des élèves à apprendre la langue cible d'immersion, leur sentiment d'auto-efficacité ainsi que leur motivation à apprendre les contenus scolaires dans une langue étrangère. Nous ferons également une comparaison en fonction du genre, de la langue cible et d'autres facteurs que nous avons relevés à l'aide de notre questionnaire (langue parlée à la maison, niveau de maîtrise de la langue cible par les parents, volonté de poursuivre l'immersion, niveau socio-économique de l'école).

La première partie de ce travail est consacrée à une revue de la littérature sur le sujet abordé. Nous exposerons en premier lieu l'organisation d'un enseignement bilingue en Europe, et puis plus précisément en Belgique francophone. La suite de ce premier chapitre se focalisera sur la motivation en général ainsi que la motivation à apprendre une langue étrangère. Enfin, la notion du sentiment d'efficacité personnelle à l'école et face à l'apprentissage d'une seconde langue sera explicitée.

Ces éléments théoriques nous permettront de définir la question de recherche ainsi que les hypothèses qui en découlent.

Ensuite, nous présenterons la méthodologie de recherche mise en place afin de répondre à ces questions. L'échantillon de population ainsi que la construction et la passation du questionnaire seront détaillés.

Enfin, dans un premier temps, les résultats obtenus seront présentés. Ils seront alors analysés et discutés en lien avec les éléments théoriques envisagés dans la première partie de ce travail et d'autres apports conduisant ainsi à de nouvelles questions et hypothèses de recherche. Les conclusions qui

peuvent en être dégagées seront exposées et mises en perspective, tout en tenant compte des limites de ce travail.

III. CADRE THEORIQUE

1. L'enseignement bilingue en Europe

Le multilinguisme est ce qui représente l'Europe car chaque Européen s'identifie culturellement à la langue qu'il pratique. Cette caractéristique culturelle se reflète également dans l'enseignement. Ainsi, depuis plus de 30 ans, et ce un peu partout en Europe, plusieurs établissements scolaires proposent l'enseignement de certaines matières du programme d'études dans une langue étrangère, régionale ou minoritaire. C'était déjà le cas auparavant, mais uniquement dans des régions au profil linguistique particulier (régions bilingues et/ou frontalières, etc.). À la fin des années 1970, influencé par les résultats très positifs de l'enseignement immersif canadien, on a vu se développer un grand nombre d'écoles proposant un enseignement dit « en immersion » (Eurydice, 2006).

1.1. L'immersion

L'enseignement immersif a vu le jour en 1965 au Canada. Suite à l'initiative de parents anglophones et de chercheurs universitaires, une école de banlieue de Montréal a ouvert des classes bilingues. Les cours étaient alors donnés en français et en anglais à des enfants anglophones. L'idée était d'immerger, dans des classes où tous ou la plupart des cours seraient dispensés en français, des enfants qui ne parlaient pas le français (Safty, 1991).

Il apparaît qu'il existe deux mots pour définir l'organisation pédagogique d'un enseignement utilisant une langue étrangère : le terme **immersion** et le terme « **CLIL** – Content and Language Integrated Learning » ou « **EMILE** – Enseignement des Matières par l'Intégration d'une Langue Etrangère » en français³. Selon Lasagabaster et Sierra (2009), ces deux termes sont souvent utilisés sans discernement, bien qu'en réalité ils soient plus différents que similaires. En effet, les deux appellations se distinguent, notamment, par le fait

³ Dans le cadre de ce travail, l'acronyme EMILE sera utilisé pour faciliter la lecture.

que les programmes d'enseignement en immersion proposent, comme langue cible, des langues familières pour les étudiants (que ce soit à la maison, dans la société en général, ou bien les deux) contrairement aux langues proposées par les programmes EMILE qui sont des langues étrangères aux étudiants et avec lesquelles ils n'ont de contact que dans des contextes formels.

En Belgique francophone, bien qu'on ne soit pas complètement dans une situation telle que le décrit le terme « immersion »⁴ c'est quand même de cette manière que nous nommons ce type d'enseignement (Eurydice, 2006). En effet, le décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique qualifie « d'apprentissage en immersion »,

Une procédure pédagogique visant à assurer la maîtrise des compétences attendues en assurant une partie des cours et des activités pédagogiques de la grille horaire dans une langue moderne autre que le français en vue de l'acquisition progressive de cette autre langue (Décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique, 2007, p.1).

1.2. L'Enseignement des Matières par l'Intégration d'une Langue Etrangère (EMILE)

Dans le courant des années 1990, l'acronyme EMILE commence à être de plus en plus utilisé. Cette approche méthodologique est bien plus qu'un simple apprentissage des langues : matière scolaire non linguistique et langue sont toutes deux enseignées sans que l'une n'ait la primauté sur l'autre. On parle donc d'une approche intégrative de l'enseignement permettant aux langues d'être enseignées de manière intensive sans pour autant être gourmandes en heures dans les plages horaires (Eurydice, 2006). Cette méthode rejoint aussi l'idée que « faire quelque chose en anglais » serait bien plus bénéfique quant aux apprentissages langagiers que « faire de l'anglais » (O'Connell, 2016).

⁴ En effet, l'allemand et le néerlandais ont beau être des langues nationales, l'anglais ne l'est pas.

Le Sommet européen de 2002 a fortement mis en avant sa volonté de continuer à promouvoir et maintenir la diversité linguistique en Europe tout en favorisant l'apprentissage des langues (Eurydice, 2006). Wolff met en avant le fait qu'EMILE soit particulièrement pertinent dans cette politique d'expansion du plurilinguisme puisqu'il s'agit d'un concept réaliste et économiquement réalisable dans tous les pays membres (2002). Cette carte d'Europe, à la page suivante, illustre assez bien cette mise en œuvre :



13

l'approche EMILE. La Belgique est divisée entre la Belgique francophone qui propose un enseignement EMILE dans l'offre scolaire ordinaire, et la Belgique flamande propose ce type d'enseignement dans le cadre d'un projet pilote.

Selon Marsh (2002), l'enseignement selon la méthode EMILE devrait être vu comme une méthodologie pédagogique qui favorise la diversité linguistique. En effet, l'EMILE rend possible le fait d'utiliser une langue étrangère dans un cadre naturel. Par conséquent, les élèves suivant un tel programme ne se rendent plus compte qu'ils utilisent une autre langue que celle de référence de l'école et savent se concentrer sur les apprentissages donnés par le maître (Marsh, 2000). D'après Gravé-Rousseau (2011), l'intégration d'une langue étrangère à une discipline non-linguistique permet d'apprendre une langue étrangère de manière plus efficace et plus rapide, et l'EMILE permet aux élèves de réfléchir et penser dans une autre langue que celle de référence à travers l'apprentissage d'une discipline scolaire.

1.3. La situation en Belgique francophone

1.3.1. *Historique*

En Belgique francophone, ce type d'enseignement a vu le jour en 1989. En effet, tout comme cela avait été fait au Canada, des parents liégeois se sont mobilisés, avec l'aide du directeur de l'école fondamentale du Lycée Léonie de Waha, Robert Briquet, afin de créer la première école « en immersion »⁵ wallonne (Blondin, 2003).

En juillet 1998, suite à l'engouement que la ministre Mme Onkelinx avait pour un enseignement bilingue, le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique approuva un décret sur l'enseignement « en immersion ». Celui-ci offrit la possibilité aux écoles d'organiser un

⁵ Nous avons conscience que le terme EMILE correspond davantage à ce qui est effectivement mis en place. Cependant, comme expliqué supra, le terme « immersion » est celui employé en Belgique et c'est celui que nous avons choisi de garder pour ce qui est en lien avec le cas de notre recherche qui est menée en Belgique francophone.

enseignement immersif (Blondin, 2003 ; Chohey-Paquet ; 2007 ; De Man-De Vriendt & De Vriendt, 2010 ; Van de Craen, Mondt, Ceuleers et Migom, 2010).

Ce type d'enseignement s'est vite répandu dans les différentes provinces de la Belgique francophone. De 15 écoles primaires dans l'année scolaire 1998-1999, on compte aujourd'hui environ 200 établissements organisant l'immersion, dont environ 70% proposent le néerlandais comme langue cible, environ 28% proposent l'anglais et 2% proposent l'allemand (Van de Craen et al., 2010).

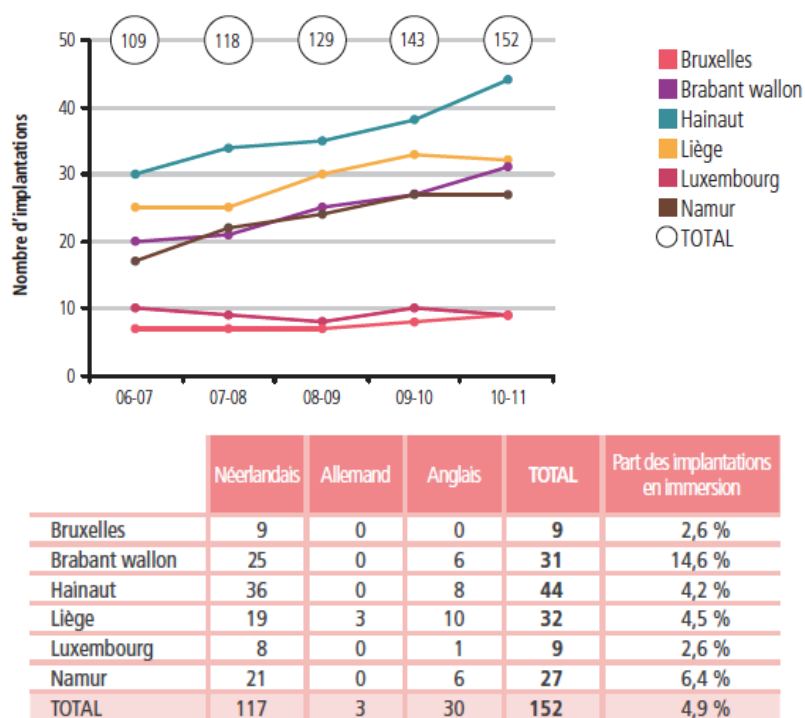
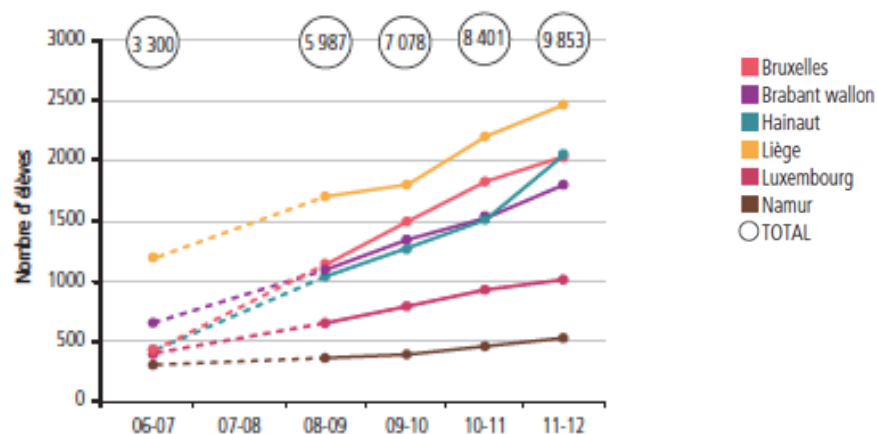


Figure 2 : Evolution du nombre d'implantations proposant l'immersion par province de 2006-2007 à 2010-2011 et répartitions des implantations proposant l'immersion par province selon la langue d'immersion en 2010-2011 (Indicateurs de Tendence 2012, p. 31)

Le succès de l'enseignement en immersion en Belgique francophone s'est traduit par une belle augmentation du nombre d'établissements proposant cette méthodologie et, forcément, par l'accroissement du nombre d'élèves inscrits dans ces établissements.



	Néerlandais	Allemand	Anglais	TOTAL	Part des élèves en immersion
Bruxelles	1 865	0	162	2 027	2,8 %
Brabant wallon	1 231	0	563	1 794	6,1 %
Hainaut	1 724	0	317	2 041	2,0 %
Liège	607	448	1 399	2 454	3,3 %
Luxembourg	334	184	490	1 008	4,0 %
Namur	392	0	137	529	1,3 %
TOTAL	6 153	632	3 068	9 853	2,9 %

Figure 3 : Evolution du nombre d'élèves inscrits en immersion par province de 2006-2007 à 2010-2011 et répartitions des élèves suivant les cours en immersion par province selon la langue d'immersion en 2010-2011 (Indicateurs de Tendance 2012, p. 31)

Cette figure permet d'observer, entre autres, que la province de Liège compte 1202 élèves inscrits dans un enseignement immersif en 2006-2007. En 2011-2012, il y a 2454 élèves inscrits en immersion dans cette même province.

1.3.2. Organisation des cours

En 2007, un décret sur l'enseignement en immersion a vu le jour. Il régit, entre autres, les matières à enseigner dans la langue cible ainsi que le nombre de périodes par semaine à donner dans la langue étrangère. Ainsi, les écoles proposent souvent un système dégressif ; c'est-à-dire avec un grand nombre d'heures au début du cycle 5/8 du fondamental, mais un nombre de périodes plus restreint pour les dernières années d'étude du primaire (DeMan-De Vriendt & De Vriend, 2010). Certaines écoles proposent une organisation de type « immersion totale précoce ». En effet, ces programmes commencent à la maternelle ou durant la première année scolaire obligatoire. L'immersion n'est vraiment « totale » qu'au début de sa mise en œuvre, puisqu'au fur et à mesure

de la progression dans les années d'études, le nombre d'heures alloué à la langue cible diminue. Dans beaucoup de cas, vers la fin des années d'études du fondamental, la moitié du programme est dispensée dans la langue cible et l'autre moitié dans la première langue de l'établissement (Mehisto et al., 2008). C'est le cas des établissements retenus pour cette enquête puisqu'au début de leur scolarité primaire, les enfants ont 21 périodes⁶ données en langue cible sur la semaine tandis que de la 4^{ème} à la 6^{ème} année du fondamental, ils n'ont plus que 12 périodes données dans la langue étrangère (Liège Enseignement, 2015).

En ce qui concerne le choix des contenus matières enseignés dans la langue cible, c'est en fonction du nombre d'heures disponible de langue cible. Souvent, il s'agit des mathématiques et/ou des activités d'éveil (De Man-De Vriendt & De Vriendt, 2010).

1.3.3. Enseignants

Les enseignants qui travaillent avec EMILE doivent avoir la « capacité d'enseigner une ou plusieurs matière(s) du programme d'études dans une langue différente de la langue d'enseignement habituellement utilisée et, via ce processus, d'enseigner la langue elle-même » (Eurydice, 2006, p. 42).

En ce qui concerne la Belgique francophone, les enseignants qui travaillent dans ce qu'on appelle « l'immersion » doivent être munis du diplôme d'enseignant pleinement qualifié du public avec lequel ils travaillent ainsi que d'une preuve certificative de connaissances approfondies de la langue cible. Les enseignants doivent maîtriser la langue cible, mais également avoir une connaissance de la langue officielle de la communauté (français).

Ainsi, les éventuels enseignants « natifs »⁷ doivent présenter un examen pour obtenir un certificat de connaissance du français.

Le plus gros problème dont souffre l'enseignement immersif en Belgique francophone est le manque d'enseignants qualifiés (Eurydice, 2006).

⁶ Une grille horaire du fondamental comporte 24 périodes (hors cours d'éducation physique et cours d'option philosophique).

⁷ Nés dans le pays ou la communauté où la langue cible est la langue de référence.

Comme nous l'avons vu, le nombre d'élèves belges suivant des cours en immersion ne cesse d'augmenter. Si on peut supposer que l'objectif premier de cet enseignement est que les élèves parlent et comprennent une autre langue que leur langue maternelle et/ou la langue de référence de l'établissement scolaire, se pose alors la question de leur motivation à être insérés dans ce type d'enseignement et des facteurs qui peuvent influencer cette motivation.

2. La motivation en contexte scolaire

Il faut viser la lune, parce qu'au moins, si vous échouez, vous finirez dans les étoiles. (O. Wilde)

2.1. Généralités

Tout être humain évoluant dans n'importe quelle société éprouve des besoins fondamentaux. Ces nécessités sont des états énergisants qui, une fois satisfaits, déterminent l'état de santé et le bien-être. Ces trois besoins sont : la compétence, l'autonomie et le sentiment d'appartenance et ils doivent être assouvis tout au long de la vie de tout un chacun afin d'assurer un sentiment d'intégrité et de bien-être continu (Ryan & Deci, 2000).

La motivation implique de l'énergie, un but, de la persistance, et, finalement, tout ce qui a trait à l'activation et l'intention (Ryan & Deci, 2000). D'après Bouffard et Vezeau (2010), la motivation est ce qui donne à l'élève l'envie d'apprendre. En réalité, il s'agit d'un état psychologique qui démontre une certaine volonté à vouloir s'approprier des savoirs ou savoir-faire. L'élève peut être motivé parce qu'il valorise une activité ou, tout simplement, sous une forte pression externe. (Ryan & Deci, 2000).

En 1986, Bandura (cité par Bouffard & Vezeau, 2010, p. 3) mettait en avant une théorie sociocognitive de la motivation, toujours approuvée de nos jours. En effet, selon lui, la motivation d'un(e) élève est la résultante d'une triple relation causale réciproque entre :

- ses caractéristiques individuelles (ce qu'il pense, veut, ressent...);
- son environnement social ;
- ses actions et comportements.

Ces trois composantes interagissent continuellement et s'influencent réciproquement.

Il est alors légitime de dire que la motivation scolaire est un état dynamique qui peut changer au fil du temps, qui est une réponse à une perception de soi, des situations ou des activités d'apprentissage et qui est ce qui détermine

l'envie d'engagement et la persévérance à aller au terme de ce qui est entrepris (Bouffard & Vezeau, 2010).

Selon Ryan et Deci (2000), la motivation intrinsèque est ce qui permet à l'élève d'être curieux, de se lancer dans de nouveaux défis et d'exercer ses compétences en exploration et apprentissage.

Viau (1994, cité par Viau & Louis, 1997, p. 145) définit la motivation en contexte scolaire comme étant un

phénomène dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

En 1997, Viau et Louis présentaient un modèle de la dynamique motivationnelle de l'élève selon une approche sociocognitive. Il met en relation trois composantes de la motivation (la perception de la valeur de l'activité, la perception de sa compétence personnelle et la perception de contrôlabilité) avec les comportements d'un élève face aux apprentissages (engagement cognitif et persévérance) et enfin la performance.

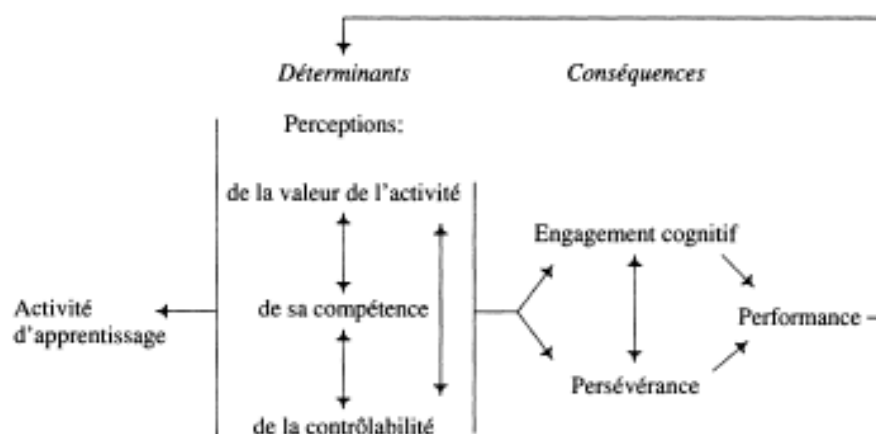


Figure 4 : La dynamique motivationnelle en contexte scolaire (Viau & Louis, 1997, p. 146).

1° Les déterminants de la motivation

- La **perception de la valeur** d'une activité est le jugement d'un élève sur l'utilité et l'intérêt d'une tâche par rapport aux objectifs qu'il s'est fixés ;
- La **perception de sa compétence** est la manière dont l'élève évalue ses capacités d'accomplissement face à une tâche qui remet en doute une réussite automatique (Bouffard-Bouchard, 1990). Bandura (1993) met en évidence le fait que la perception que l'élève a de sa compétence exerce une influence sur sa perception de contrôlabilité, son engagement cognitif, ses émotions et sa performance ;
- La **perception de contrôlabilité** est la part de responsabilité qu'il s'attribue par rapport à ses réussites et/ou échecs. Elle apparaît en fonction des caractéristiques des situations d'apprentissage proposées à l'élève.

2° L'engagement cognitif

L'engagement cognitif est la quantité d'effort mental dépensé par l'élève pour exécuter une activité d'apprentissage (Salomon, 1983, cité par Viau et Louis, 1997, p. 151). Il dépend des stratégies d'apprentissage et des stratégies d'autorégulation.

3° La persévérance

La persévérance est la quantité de temps que l'élève accorde à la prise de notes, la réalisation d'exercices, la compréhension de ses erreurs, l'étude, etc. Elle doit être accompagnée de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, sinon elle aurait peu d'influence sur la performance.

4° La performance

La performance reprend les actions nécessaires à l'étudiant pour réussir une tâche donnée. Indirectement, elle est une conséquence de la motivation (Viau & Louis, 1997).

Ce schéma nous a semblé utile, du moins dans le cadre de notre étude, afin de créer notre questionnaire. Les différents éléments ont été à la base de la création de nos questions pour mesurer la notion de motivation.

Selon Bandura (1986, cité par Bouffard & Vezeau, 2010, p. 4), il existe, au sein de chacun, des systèmes symboliques qui permettent d'appréhender l'environnement, d'interpréter et donner un sens aux différents événements de la vie et de se faire une représentation des résultats de ses actions. La motivation est donc composée de cognitions et de sentiments de perception de soi élaborés à la suite de situations d'apprentissage vécues. Il est alors évident que l'être humain a cette capacité d'anticipation. Elle permet une projection dans l'action future ainsi qu'une prédiction de la suite des choses. Ces anticipations sont échafaudées à la suite d'expériences antérieures, mais elles n'en sont pas pour autant le reflet fidèle. Dès lors, se voir réussir une tâche soumise actionne la motivation afin de s'y engager, il est compréhensible que s'imaginer l'échec conduise alors vers une limitation de l'engagement, voire même un évitement.

En effet, la motivation, caractéristique principale de l'activation et la persistance du comportement, est aussi partiellement liée aux activités cognitives. La capacité de se faire une idée de ce qui va nous arriver dans le futur est une source cognitive inhérente à la motivation. Ainsi, des motivations comportementales sont rendues possibles (Bandura, 1977).

Ensuite, Bandura (1986) souligne aussi le fait que l'observation que l'être humain a envers les autres est aussi un facteur clé sur la motivation. En effet, l'observation d'autrui permet de récolter des informations sur ce que l'autre est capable de faire afin de se faire sa propre représentation de ses capacités personnelles. Cette opération renseigne sur le jugement que chacun se fait de

ses capacités par rapport à une tâche donnée et sur la façon de s'y engager. (cité par Bouffard & Vezeau, 2010, p. 5).

La motivation est au cœur de la régulation biologique, sociale et cognitive (Ryan & Deci, 2000). En effet, chaque individu a la capacité « de prendre en charge de façon consciente et délibérée son propre fonctionnement cognitif » (Pinard, 1992, p. 29). Cette action est rendue possible grâce à la *capacité métacognitive* d'un individu ; c'est-à-dire le fait de pouvoir réfléchir sur ses actions cognitives grâce au savoir métacognitif et l'activité métacognitive.

Le **savoir métacognitif** est le savoir que chaque individu a et qui est utilisé lors de démarches cognitives et l'**activité métacognitive** est l'utilisation de ce savoir. Cette utilisation dépend de l'attention cognitive consciente, les connaissances requises pour correspondre à la tâche proposée, les expériences antérieures vécues, etc. (Pinard, 1992).

2.2. La motivation face à l'apprentissage d'une langue étrangère

Apprendre une langue étrangère est une situation unique puisque la langue a une nature et un rôle complexes. En effet, c'est à la fois :

- un système de communication cod  e qu'il est possible d'enseigner comme toute autre matière scolaire ;
- une caractéristique inhérente de l'être humain impliquée dans chaque activité mentale, ou presque ;
- le canal fondamental de l'organisation sociale d'une culture ou d'une communauté.

Par conséquent, apprendre une langue étrangère c'est plus complexe que simplement m  triser des nouvelles informations et connaissances.

En effet, cela implique plusieurs traits de personnalité et éléments sociaux autres que les facteurs environnementaux et cognitifs (Dörnyei, 1994a).

La motivation est l'un des déterminants principaux pour un apprentissage de langue seconde/étrangère (L2)⁸ fructueux (Dörnyei, 1994a, Lasagabaster,

⁸ Pour faciliter la lecture, cet acronyme sera retenu tout au long du présent mémoire.

2011). Par ailleurs, le niveau que les élèves atteignent en langue est également très important (Macarena & Eduardo, 2018).

Gardner (1985) définit la motivation à apprendre une L2 comme étant la mesure dans laquelle l'élève étudie et s'applique à apprendre suite à une volonté d'agir et le plaisir ressenti dans cette activité (cité par Tremblay & Gardner, 1995, p. 506). Il y a donc trois composantes dans cette définition :

- les efforts déployés pour atteindre les objectifs fixés ;
- l'envie d'apprendre la langue ;
- la satisfaction d'apprendre cette langue (Tremblay & Gardner, 1995).

Les deux chercheurs ont créé un modèle montrant les différentes relations qui existent entre chaque critère et la motivation.

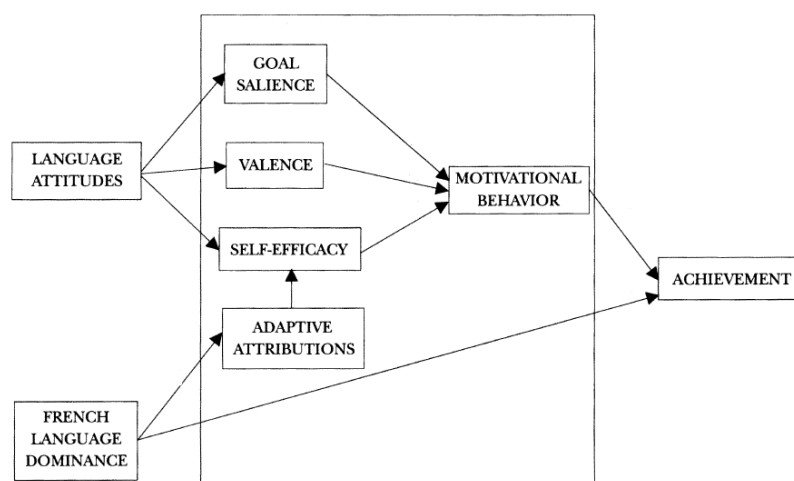


Figure 5 : Proposition d'un modèle motivationnel (Tremblay & Gardner, 1995, p. 510)⁹

⁹ En bas à gauche se trouve la variable « French Language Dominance » (Dominance de la langue française, *traduction personnelle*). Dans le cadre de leur étude, Tremblay & Gardner (1995) ont comme échantillon des enfants qui sont inscrits dans une école bilingue où le français est la langue cible et la langue parlée dans l'environnement extérieur est l'anglais. Dans le cadre de cette étude nous retiendrons cette variable comme étant la « Dominance de la L2 / langue cible ».

Ce modèle permet d'observer que :

- le comportement motivationnel a une influence directe sur la réussite ;
- la dominance de la L2 (expérience extracurriculaire de communication avec autrui dans cette L2) a une influence directe sur la réussite ;
- la prégnance des objectifs, l'attrance pour une situation donnée et le sentiment d'efficacité personnelle influencent directement le comportement motivationnel ;
- les espérances de réussite ont une influence directe sur l'auto-efficacité ;
- les attitudes envers la langue étrangère ont une influence directe sur la prégnance des objectifs, l'attrance pour une situation donnée et le sentiment d'efficacité personnelle ;
- la dominance de la L2 a une influence directe sur les espérances de réussite (Tremblay & Gardner, 1995).

Il est intéressant de mettre en parallèle à ce modèle les niveaux de composantes de la motivation à apprendre une langue étrangère telles que définies par Dörnyei (1994a).

Le niveau le plus général est le niveau **langue**, où on insiste sur les orientations et motivations en lien avec différents aspects de la L2 (culture véhiculée, communauté qui la parle, utilité de la langue). C'est grâce à cela que les objectifs d'apprentissage sont définis. Une partie de la motivation est centrée sur les aptitudes de l'élève liées à la L2, comme les composantes sociales, culturelles et ethnolinguistiques et l'intérêt général pour l'origine étrangère et les langues étrangères (Dörnyei, 1990, cité par Dörnyei, 1994a, p. 278). Un apprentissage réussi d'une seconde langue dépend d'une volonté de devenir un membre de cette communauté représentée par l'autre langue. Ce désir est ce qui est repris sous le concept de **motivation intégrative**. En effet, acquérir une nouvelle langue n'est pas seulement réalisé grâce à l'acquisition de nouvelles expressions verbales. Il faut adopter toute une série de caractéristiques comportementales qui sont inhérentes à la communauté linguistique (Gardner & Lambert, 1959 ; Gardner, 1968). Cette

motivation requiert une ouverture d'esprit sur ce qui pourrait potentiellement motiver l'individu à apprendre la L2 (Masgoret & Gardner, 2003).

La **motivation instrumentale** reprend les objectifs extrinsèques liés aux futurs projets qu'un individu peut avoir concernant sa carrière professionnelle (Dörnyei, 1990, cité par Dörnyei, 1994a, p. 278). Cette motivation est davantage centrée sur le côté pratique lié à l'apprentissage d'une langue que sur l'intérêt que l'individu pourrait avoir pour une communauté linguistique donnée (Masgoret & Gardner, 2003).

Le niveau **élève/apprenant** est composé de caractéristiques émotionnelles et cognitives qui sont des traits de personnalité assez stables. Les processus motivationnels de l'élève sont soutenus par le besoin de succès et de confiance en soi. Celui-ci inclut le sentiment d'efficacité personnelle en L2, la perception de compétence et les rôles donnés aux expériences passées (Dörnyei, 1994a).

En 2005, Dörnyei propose un auto-système motivationnel d'apprentissage de L2 basé sur ces trois composantes :

- **l'idéal de soi en L2** (ideal L2 self) est un mélange entre la L2 et son « moi idéal ». Effectivement, si devenir une personne qui parle une L2 est une aspiration, alors l'idéal de soi en L2 est un motivateur robuste pour apprendre la L2, ceci pour diminuer la dissemblance entre le soi réel et le soi idéal ;
- **ce qu'on devrait être en L2** (ought-to L2 self) concerne les caractéristiques qui sont présumées être indispensables et, à la fois, possédées pour répondre aux attentes et échapper à d'autres résultats négatifs ;
- **l'expérience d'apprentissage en L2** (L2 learning experience) porte sur des motivations localisées et exécutives en lien avec l'environnement et l'expérience d'apprentissage (l'impact de l'enseignant, le programme, les pairs, les succès rencontrés) (cité par Dörnyei, 2009, p. 29).

Ces différents niveaux et ces trois composantes, à l'instar du modèle de la motivation en contexte scolaire traditionnel de Viau et Louis (1997) et du modèle de la motivation à apprendre une L2 de Tremblay et Gardner (1995), nous ont permis de peaufiner les questions de notre questionnaire afin qu'elles

puissent vraiment correspondre à la situation ; à savoir la motivation dans un contexte scolaire où l'apprentissage d'une langue étrangère est imbriqué dans les apprentissages de contenu.

2.3. L'apprentissage autorégulé

L'un des processus stratégiques et motivationnels est l'apprentissage autorégulé (Bouffard & Vezeau, 2010).

L'être humain détient cette capacité d'autorégulation, c'est-à-dire le contrôle de ses pensées et comportements et de, afin d'atteindre les objectifs fixés, pouvoir les modifier suite à une évaluation de la situation rencontrée.

L'apprentissage autorégulé, tout en dépendant de l'agentivité de l'élève, de sa responsabilité face aux apprentissages et au contexte dans lequel ils s'inscrivent, est une aide à la description des stratégies mises en œuvre par l'élève. Elles concernent la résolution de tâches complexes, la planification, la supervision des progrès et des buts poursuivis, la gestion de l'engagement et de la mise en place d'efforts pour atteindre la réussite, la persévérance malgré les difficultés rencontrées et, finalement, la réflexion sur les résultats obtenus et des améliorations possibles (Bouffard & Vezeau, 2010).

Zimmerman (1995) postule que l'autorégulation nécessite plus que des connaissances et des compétences cognitives. En effet, elle résulte de sentiments d'auto-efficacité, d'agentivité personnelle ainsi que de processus motivationnels et comportementaux qui définissent les croyances personnelles de l'élève. Il convient donc de voir l'autorégulation comme un processus interactif complexe comprenant des composantes sociales, motivationnelles et comportementales. C'est donc une mise en évidence de la complexité de l'autorégulation, mais aussi son caractère humain : les doutes, les fausses croyances, le contrôle négatif et les décisions prises ont aussi un rôle important dans la mise en place de ce processus cognitif.

L'apprentissage autorégulé est un processus complexe du traitement de l'information. Il nécessite une combinaison d'utilisation des connaissances de manière délibérée et consentie. On peut donc caractériser l'apprentissage autorégulé comme étant un aspect cognitif intrinsèque à l'apprentissage.

Ce processus est principalement composé de connaissances, de croyances, de compétences acquises et varie en fonction des différentes

influences environnementales. Il évolue progressivement en fonction des expériences pédagogiques vécues (Winne, 1995 ; Zimmerman, 1995).

En effet, lors des moments d'étude et de mémorisation, les élèves pratiquant une autorégulation se fixent différents objectifs afin d'élargir leurs connaissances et rester motivés. Ils sont conscients de leurs connaissances, de leurs croyances et de ce que ces sources d'informations différentes peuvent avoir comme impact sur les activités d'apprentissage futures. La représentation qu'ils se font de leur propre motivation est satisfaisante, ils sont également conscients de ce que leurs émotions peuvent entraîner comme conséquences et ils savent gérer les interactions entre ces deux aspects lorsqu'ils s'engagent dans une tâche. Ils choisissent aussi délibérément les tactiques et les stratégies en fonction de leur capacité à soutenir les progrès pour atteindre les objectifs préalablement fixés.

Tout en évoluant dans une tâche, l'apprentissage autorégulé permet aux élèves de :

- rechercher et retrouver de l'information en lien avec la tâche donnée ;
- vérifier leur engagement par rapport aux objectifs à atteindre et, éventuellement, identifier les écarts du chemin entrepris pour arriver au but poursuivi ;
- peaufiner et entreprendre de nouvelles planifications stratégiques en fonction de méthodes qui amènent à davantage de chances de réussite des différents objectifs ;
- revoir les connaissances et croyances sur la perception de soi.

Si jamais ces élèves sont confrontés à des obstacles, des modifications peuvent être entreprises :

- les objectifs initiaux peuvent être réadaptés, voire même abandonnés ;
- les raisons à l'origine de la persévérance dans l'étude peuvent être revues ;
- les émotions vécues tout au long de ces changements peuvent être disciplinées (Winne, 1995).

2.4. L'apprentissage autorégulé d'une langue étrangère

En ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, les élèves se fixent des objectifs en fonction du pourquoi ils ont envie d'apprendre cette langue et à quoi elle va leur servir. Ainsi, ils organisent leurs apprentissages linguistiques afin d'atteindre les compétences escomptées dans cette nouvelle langue. Ce faisant, ils gardent un œil sur leur progression et, au fur et à mesure, ils identifient les obstacles éventuels qu'ils rencontreront et ils mettent en place des stratégies pour les contourner. Au terme d'une tâche d'apprentissage, les élèves la passent au peigne fin afin de constater si les objectifs préalablement fixés ont été atteints et si des corrections doivent être apportées. Pour ce faire, les enfants ont recours à leurs connaissances sur eux-mêmes et leurs propres préférences d'apprentissage pour s'autoréguler (Chamot, 2014).

L'élève qui met en place des démarches d'autorégulation peut être considéré comme un élève efficace (Bouffard & Vezeau, 2010). En effet, il met en place des démarches pour favoriser son apprentissage tout en connaissant ses forces et faiblesses. Il sait utiliser différentes stratégies en fonction des tâches scolaires proposées et à résoudre. Pour lui, réussir scolairement est possible grâce aux défis rencontrés, la mise en pratique des choses apprises, le développement d'une compréhension profonde des matières et le déploiement d'efforts considérables (Perry, Philips & Hutchinson, 2006). Conséquemment, il convient, dans la suite de cette revue de la littérature, de s'intéresser au sentiment d'efficacité personnelle de manière générale, et puis plus précisément en lien avec l'apprentissage d'une langue étrangère.

3. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en contexte scolaire

Connais-toi toi-même. (Socrate)

3.1. Généralités

Comme évoqué supra, la perception de soi est la manière dont l'élève évalue ses capacités d'accomplissement face à une tâche qui remet en doute une réussite automatique. Avoir l'impression d'être compétent afin d'impacter sur son environnement et avoir l'impression de contrôler ce qui découle de ses actions sont deux besoins fondamentaux de l'être humain (Bouffard-Bouchard, 1990). Bandura (1986, cité par Bouffard & Vezeau, 2010, p. 10) l'appelle également le *sentiment d'efficacité personnelle* en faisant référence au jugement que chacun a sur ses capacités d'action et de réussite.

Aujourd'hui, Bouffard et Vezeau (2010) ont remarqué que les deux termes (perception de compétence et sentiment d'efficacité) ont évolué et ont proposé une définition pour les différencier, tout en reconnaissant que les deux appellations sont actuellement utilisées sans distinction ;

- le *sentiment d'efficacité personnelle*¹⁰ comprend des situations plus globales : les mathématiques, la compréhension d'écrits...
- la *perception de compétence* est attribuée à des activités plus spécifiques telles que l'apprentissage des langues, des mathématiques, de la production d'écrits...

Bandura (1994) définit le SEP comme étant la croyance que les personnes se font de leurs capacités par rapport à leur performance et l'influence que cette dernière a sur différents événements de la vie. Ce sentiment conditionne comment les gens se sentent, pensent, se motivent et se comportent.

¹⁰ Ce terme sera repris sous l'acronyme SEP pour faciliter la lecture.

Une évaluation positive de ses compétences et/ou de son efficacité a des conséquences multiples sur les émotions, la pensée, la motivation et le comportement. Notre comportement est vivement influencé par les images mentales que l'on se fait dans une situation donnée. Ces représentations sont à l'image des prospectives de réussite ou d'échec et elles sont à l'origine de différentes émotions. Les émotions positives associées aux prédictions de réussite et au pressentiment que l'engagement mis en place est utile et aura le résultat escompté encouragent l'envie d'être actif (Bandura, 1986, cité par Bouffard & Vezeau, 2010, p. 11). La perception de compétence découle des processus cognitifs, motivationnels et affectifs. Quand elle est positive, elle permet de maintenir l'élève dans sa démarche tandis que lorsqu'elle est négative, elle aura tendance à minimiser et réduire les actions entreprises pour venir à terme de la tâche proposée (Bouffard & Vezeau, 2010).

Plus un élève pense qu'il est capable et qu'il détient les capacités nécessaires pour réaliser une situation d'apprentissage donnée, plus il persévère et reste engagé cognitivement dans cette tâche, même s'il l'estime comme étant difficile (Garcia & Pintrich, 1994). Les personnes ayant une représentation positive de leur efficacité abordent des tâches difficiles comme des challenges à combattre plutôt que comme des dangers à contourner (Bandura, 1994). A l'inverse, un élève qui ressent des émotions négatives par rapport aux anticipations d'échec est poussé à éviter la situation, ou à y mettre un terme précipitamment (Bouffard & Vezeau, 2010). En effet, douter de ses capacités peut amener à un évitement d'une tâche jugée trop difficile car elle peut être assimilée à une menace personnelle. Les aspirations et les engagements qu'il a envers des objectifs à poursuivre sont faibles (Bandura, 1994).

Bandura (1977) formule l'hypothèse que les procédures psychologiques quelles qu'elles soient sont nécessaires à la création et au renforcement des attentes d'efficacité. Les attentes par rapport au SEP se distinguent de celles en lien avec les résultats escomptés. Une espérance de résultat est une évaluation, émise par une personne, sur un comportement donné et ce qu'il apportera comme réponse. La conviction que le comportement requis afin d'engendrer les résultats attendus est une attente d'efficacité. Elle détermine

combien d'efforts et de temps vont être consacrés face à des obstacles et expériences déplaisantes.

Il est également important de noter que les élèves qui sont dans l'illusion d'incompétence sont plus à même d'avoir des attitudes dysfonctionnelles par rapport à la réussite. Les élèves rencontrant ce genre de situations doivent combattre un perfectionnisme élevé, ils traitent négativement toutes les informations positives qu'ils reçoivent, ils se responsabilisent excessivement et ont tendance à anticiper les catastrophes. Les élèves qui veulent à tout prix atteindre la perfection voient en toute erreur, si minime soit-elle, un échec insurmontable (Vaillancourt & Bouffard, 2009).

3.1.1. Les sources du sentiment d'auto-efficacité

Les attentes d'efficacité personnelle se basent sur quatre sources d'information majeures : les réalisations de performance, les expériences vicariantes, la persuasion verbale/sociale et les états psychologiques. La figure ci-dessous les présente et expose quel traitement est mis en place pour créer des attentes de maîtrise.

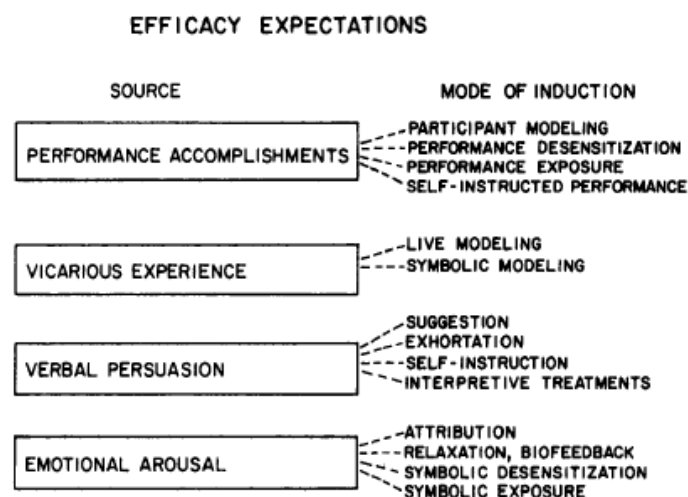


Figure 6 : Principales sources d'information sur l'efficacité et sur le fonctionnement des différents modes de traitement (Bandura, 1977, p. 195).

1° Les réalisations de performance (performance accomplishments)

Cette part d'information est considérablement influente puisqu'elle dépend d'attentes de maîtrise personnelles. Une suite d'échecs les diminue, surtout si les imprévus se produisent de façon précoce au fil des événements (Bandura, 1977). Les succès sont un pilier pour le SEP alors que les échecs le minent, surtout s'ils ont lieu avant qu'un SEP ne soit créé. Un sentiment d'efficacité résistant aux éventuelles difficultés est couteux en expérience et en persistance d'effort (Bandura, 1994).

2° Les expériences vicariantes (vicarious experience)

Elles sont fournies par les modèles sociaux ; la performance à elle seule ne suffit pas pour se créer un sentiment d'auto-efficacité, le fait de voir d'autres personnes effectuer des activités, qui ont l'air dangereuses pour soi, sans que celles-ci ne leur portent préjudice peut engendrer, pour les observateurs, des attentes s'ils amplifient et maintiennent leurs efforts (Bandura 1977, 1994). En effet, voir des pairs réussir grâce à un effort soutenu peut augmenter le sentiment d'auto-efficacité des observateurs ; ils ont l'impression qu'ils détiennent également les compétences nécessaires pour achever avec succès des activités comparables.

Souvent, les gens s'entourent de personnes en qui ils voient des modèles ; ils aspirent à avoir les mêmes compétences (Bandura, 1994).

L'estime de soi, tout comme d'autres sentiments, est relatif et basé sur d'autres cadres de référence. A l'école, ces autres cadres de référence, ce sont les camarades de classe qui servent de comparaison.

Le sentiment d'auto-efficacité d'un élève donné dépend dès lors de ses notes et de celles de ses condisciples (Marsh, 1984). A ce sujet, le chercheur développe son idée de *Big Fish Little Pond Effect* (gros poisson dans une petite mare) et l'explique comme étant le fait que le sentiment d'estime de soi est fortement influencé par les pairs et l'environnement dans lequel on se trouve. Être inscrit dans une école à faible performance va augmenter le sentiment d'auto-efficacité des élèves. Le sentiment d'auto-efficacité est *de facto* une conséquence du BFPLE (Marsh, 1987).

Les différents événements sociaux qui ont une influence positive sur le SEP peuvent également fortifier la motivation intrinsèque à réaliser cette tâche. Les environnements sociaux peuvent être source de motivation intrinsèque si ceux-ci soutiennent les besoins psychologiques innés. Il existe un lien très fort entre motivation intrinsèque et besoins d'autonomie et de compétence (Ryan & Deci, 2000).

Néanmoins, cette source d'information est moins fiable que la preuve directe qu'apportent les accomplissements personnels ; les attentes sont donc susceptibles d'être plus faibles et plus vulnérables au changement (Bandura, 1977).

3° La persuasion verbale/sociale (verbal persuasion)

Cette technique est beaucoup utilisée car elle est facile et immédiatement disponible. Par incitation, il est possible que les élèves croient qu'ils peuvent réussir ce qu'ils auraient pu avoir raté par le passé (Bandura, 1977). Être verbalement persuadé qu'on possède les capacités nécessaires pour réussir différentes tâches nous fournit plus d'énergie pour mobiliser davantage d'efforts soutenus que si nous avons des doutes sur nous-mêmes et que nous nous attardons sur nos faiblesses dès qu'un problème survient (Bandura, 1994).

Une fois de plus, ces attentes risquent d'avoir une influence plus faible car elles ne sont pas intrinsèques (Bandura, 1977).

4° Les états psychologiques (emotional arousal)

Les états somatiques et émotionnels peuvent être utiles pour évaluer ses compétences propres. Par conséquent, l'excitation, le stress et d'autres tensions peuvent être des sources d'informations pouvant altérer le sentiment d'auto-efficacité dans la gestion de situations effrayantes. Un stress élevé peut être interprété comme une fragilité et peut donc donner suite à de mauvaises performances. L'humeur peut également être source de jugement quant à l'efficacité personnelle (Bandura, 1977, 1994). Les croyances relatives au SEP ont un effet non négligeable sur les processus cognitifs, motivationnels, affectifs et de sélection (Bandura, 1994).

Bandura (1977) insiste également sur un autre aspect lié à la motivation, celui de l'auto-motivation. Celle-ci implique des références qui permettent d'évaluer les performances des élèves. En effet, les individus s'auto-récompensent, de manière conditionnée, lorsqu'ils ont atteint un certain niveau de compétences. Ainsi, ils se créent des invitations à persévérer dans leurs efforts jusqu'à ce que les performances réelles soient égales à celles qu'ils se sont idéalisées, qu'ils se sont infligées. S'il y a des écarts négatifs entre ce qui est réellement atteint et ce qui était souhaité, alors des insatisfactions se font ressentir, et celles-ci sont à l'initiative de changements correctifs au niveau du comportement. Ces écarts sont donc des incitations à l'action. Une fois qu'un certain niveau de compétence est atteint, il se peut que les personnes ne soient plus satisfaites et augmentent les attentes par rapport à leurs accomplissements avant de se récompenser elles-mêmes.

3.2. Le SEP face à l'apprentissage d'une langue étrangère

La plupart des recherches démontrent l'importance des croyances relatives au sentiment d'efficacité dans la motivation envers l'apprentissage d'une L2. Par ailleurs, les aspirations quant au futur ont également une influence sur les efforts fournis et la persévérance soutenue dans l'acquisition du niveau de compétence souhaité en L2. À cela, on peut également ajouter que les attitudes par rapport à la langue étudiée déterminent les désirs réalisés concernant les ambitions de performance en L2 (Kormos, Kiddle & Csizér, 2011).

Selon les chercheurs, l'élément le plus décisif en ce qui concerne le SEP face à l'apprentissage d'une langue étrangère est le comportement motivationnel agissant comme un élément autoritaire qui contrôle l'effort et la persévérance mis à l'épreuve lors de l'apprentissage de la L2 et qui, de surcroît, sont liés au comportement de l'élève lors de l'apprentissage d'une L2. Les élèves se fixent alors des guides qui reprennent leurs propres perceptions quant à l'intérêt et l'importance d'apprendre une langue étrangère (lien avec *l'idéal de soi en L2* de Dörnyei, 2009) ainsi que le SEP et la représentation qu'ils ont de leur environnement d'apprentissage (lien avec *ce qu'on devrait être en L2* de Dörnyei, 2009) (Kormos et al., 2011).

4. Effets de l'EMILE sur la motivation des élèves

Au travers de ce travail, nous interrogeons des élèves inscrits dans un programme EMILE. Quelques recherches ont déjà été menées à ce propos.

La plupart des recherches effectuées à ce sujet comparent des cohortes d'élèves inscrits en EMILE avec des cohortes d'élèves qui ne le sont pas. Les élèves suivant un parcours scolaire avec EMILE tendent à être davantage motivés par rapport à l'apprentissage de la langue que ceux qui apprennent une langue étrangère dans un cours plutôt « traditionnel ». L'intérêt des élèves en EMILE quant à la langue étudiée est élevé (Lasagabaster, 2011 ; Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2014 ; Fontecha & Alonso, 2014 ; Macarena & Eduardo, 2018). En effet, ils montrent une grande motivation instrumentale pour apprendre la langue ainsi qu'un intérêt pour la culture véhiculée par cette L2 (Doiz, et al. 2014 ; Lasagabaster & Doiz, 2017). Ces différents résultats pointent les effets positifs de ce type d'enseignement sur la motivation des élèves.

Les études précédemment citées ont toutes été réalisées grâce à des questionnaires comprenant une échelle de Likert pour fournir les réponses. La plupart de ces questionnaires cherchaient à mesurer la motivation et l'attitude envers la L2. Une fois les données collectées et encodées, les chercheurs ont procédé au calcul de l'Alpha de Cronbach et à une comparaison des deux échantillons à l'aide d'un t-test ou d'une ANOVA.

4.1. Impacts à court et à long terme

Néanmoins, dans leur recherche longitudinale menée auprès d'élèves du secondaire inscrits en EMILE depuis un ou trois ans et d'élèves qui ne le sont pas, Lasagabaster et Doiz (2017) ont observé une diminution du degré de motivation sur le long terme. En effet, le fait qu'EMILE ne soit plus une nouveauté mais bien une pratique normale semble réduire la motivation intrinsèque et instrumentale. Ce résultat est sûrement dû au fait qu'au fur et à mesure que les élèves avancent dans les années scolaires, les matières enseignées deviennent de plus en plus complexes et nécessitent une implication cognitive plus importante (Lasagabaster & Doiz, 2017).

D'ailleurs, dans son étude menée en 2012 auprès d'étudiants universitaires polonais inscrits en EMILE depuis un ou deux ans, Papaja met en évidence que certains élèves ne sont pas toujours davantage intéressés par les leçons enseignées en L2 via la pratique EMILE que celles enseignées dans la langue de référence de l'école. En réalité, les élèves doivent apprendre à la fois la langue et le contenu liés aux différents sujets des matières scolaires et, par conséquent, leur motivation a tendance à diminuer.

4.2. Impacts en fonction du genre

De manière générale, la valeur subjective accordée à une tâche est le prédicteur le plus puissant concernant les ambitions éducatives des élèves. Elle explique aussi les différences entre les sexes entre les aspirations en matière de savoir et l'enrôlement aux différents cours (Eccles, Adler & Meece, 1984). Les filles présentent un degré plus élevé de motivation intrinsèque (Williams, Burden & Lanvers, 2002). Leur degré de motivation académique est également plus important car, comparativement aux garçons, les filles pensent qu'il est important d'apprendre et elles sont dès lors plus engagées dans les différents apprentissages (Bugler, McGeown, & St Clair-Thompson, 2015).

En ce qui concerne les langues, les filles ont une attitude plus positive envers ces cours, que ce soit celle de référence de l'école ou une langue étrangère (Eccles et al., 1984 ; Williams et al., 2002). Effectivement, il existe des différences importantes liées au genre par rapport aux cours de langues. Les filles sont plus enclines à tout ce qui a trait à la communication et elles accordent beaucoup d'importance à l'idéal qu'elles se font pour elles-mêmes en L2. Elles ont davantage tendance à vouloir apprendre une langue étrangère pour correspondre aux personnes qu'elles aspirent être (Yashima, Nishida & Mizumoto, 2017).

Les garçons et les filles poursuivant leur scolarité avec le parcours EMILE présentent un haut degré de motivation, mais il semble plus élevé chez les filles. Cependant, ce résultat obtenu par Fontecha & Alonso (2014) n'est pas statistiquement significatif. Les chercheurs émettent l'hypothèse que cette différence pourrait être expliquée par l'intérêt que les élèves portent au sujet de la leçon, bien qu'elle soit donnée dans une langue étrangère.

4.3. Impacts en fonction de la langue cible

Selon l'étude de Williams et al. (2002), l'intérêt que les élèves portent à la langue a toute son importance quant à la motivation à l'apprendre. En effet, ce n'est pas parce qu'une langue étrangère peut être géographiquement proche de celle de référence qu'elle sera perçue par les élèves plus intéressante qu'une autre. En effet, il est possible que d'autres langues étrangères leur paraissent plus utiles, davantage intéressantes et plus faciles à apprendre.

5. Conclusions

Depuis une bonne trentaine d'années, l'Europe a démontré son engouement pour le multilinguisme. Dès lors, beaucoup d'écoles des différents pays du continent ont commencé à proposer l'enseignement des matières scolaires dans une langue autre que la langue de référence de l'établissement scolaire et c'est ainsi qu'EMILE a vu le jour (Eurydice, 2006).

EMILE est en effet un concept « fourre-tout » qui désigne l'enseignement des matières scolaires dans une langue étrangère et où les deux, matière et langue étrangère, sont en interaction conjointe constante (Marsh, 2000). L'instruction est donc à deux vecteurs ; celui de l'enseignement de la langue et celui de l'enseignement des matières scolaires sans que l'un ne soit considéré comme plus important que l'autre (Ball et al., 2015 ; Coyle et al., 2012 ; Mehisto et al., 2008).

Depuis bientôt trente ans, ce type d'enseignement a également rencontré un véritable succès dans notre pays. Le nombre d'établissements proposant cette méthodologie pédagogique a fortement augmenté depuis le début des années 90. Cependant, en Belgique francophone, on appelle cette pratique « immersion » (Décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique, 2007). Toujours chez nous, le libre choix de l'école que leur(s) enfant(s) vont fréquenter est laissé aux parents ; donc ce sont eux qui choisissent où inscrire leur progéniture (Delvaux & Maroy, 2009). Ce sont également eux qui prennent la décision de leur imposer un enseignement en immersion. Ce type d'enseignement peut être considéré comme une démarche stimulant la motivation (Van de Craen et al., 2010).

La motivation est nécessaire à l'élève car c'est ce qui lui donne l'envie d'apprendre. Pour ce faire, l'élève doit utiliser de l'énergie pour acquérir des savoirs ou savoir-faire (Bouffard & Vezeau, 2010 ; Ryan & Deci, 2000).

La motivation découle de ses caractéristiques individuelles, de son environnement social et de ses actions et comportements (Bandura, 1986, cité

par Bouffard & Vezeau, 2010, p. 3). Viau précise que la motivation en contexte scolaire dépend des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement pour qu'il puisse choisir et accomplir une tâche (1994, cité par Viau & Louis, 1997, p. 145). Un deuxième aspect nécessaire à l'épanouissement d'un élève concernant ses différents apprentissages est son SEP que Bandura (1994) définit comme étant la croyance qu'un individu a de ses compétences et comment elle influence les événements de sa vie. Elle découle des comportements motivationnels et si elle est positive, elle permet de soutenir les démarches entreprises par l'élève pour atteindre les objectifs qu'il s'est préalablement fixés (Bouffard & Vezeau, 2010).

L'apprentissage d'une langue étrangère requiert une motivation certaine car c'est elle qui assure un apprentissage fructueux d'une L2 (Lasgabaster, 2011 ; Dörnyei, 1994a). La motivation à apprendre une L2 est ce qui permet à l'élève d'étudier et d'apprendre parce qu'il a envie d'agir et parce qu'il éprouve un certain plaisir dans cette activité (Gardner, 1985, cité par Tremblay & Gardner, 1995, p. 506). Il existe deux types de motivation liés à l'apprentissage d'une langue étrangère ; la motivation intégrative et la motivation instrumentale. La première fait référence à l'envie que l'élève a de correspondre à la communauté linguistique de la L2 tandis que la deuxième fait référence aux avantages qu'apporte la connaissance de cette langue (Dörnyei, 1990, cité par Dörnyei, 1994a, p. 278). Les élèves inscrits dans un parcours scolaire immersif présentent un haut degré de motivation, qui est légèrement supérieur pour les filles puisqu'elles sont plus disposées à communiquer et ont davantage d'aspirations à vouloir apprendre une langue étrangère pour correspondre aux images mentales qu'elles se font d'elles-mêmes (Yashima et al., 2017 ; Fontecha & Alonso, 2014). Le degré de motivation peut varier quant à l'intérêt instrumental que les élèves ont de la L2 (Williams et al., 2002).

Au regard de cette revue de la littérature, nous pensons qu'il serait particulièrement intéressant de creuser le degré de motivation des élèves ayant suivi, par décision de leurs parents, un parcours scolaire primaire en immersion. Notre étude s'inscrit donc dans une logique de questionnement sur

la motivation de ces élèves qui doivent apprendre les matières scolaires dans une langue autre que le français.

IV. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESES

1. La question de recherche

Au regard de la revue de la littérature précédemment exposée, il apparaît intéressant de se questionner sur la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle des élèves face à leur parcours « en immersion ». En effet, ces enfants ont dû, tout au long de leur scolarité du fondamental, apprendre une langue étrangère et, de plus, apprendre une partie de leurs leçons dans cette seconde langue. Les résultats des recherches portant sur le sujet tendent à montrer que les élèves apprenant avec EMILE montrent un haut degré de motivation. Toutefois, les résultats ne vont pas toujours dans ce sens et les études menées sont peu nombreuses, bien que ce genre d'approche pédagogique soit de plus en plus prônée en Europe, et en Belgique francophone. En outre, il ne semble pas y avoir beaucoup de recherches sur le SEP des élèves étant inscrits en immersion. Cela nous amène donc à nous poser les questions suivantes : les élèves sont-ils motivés à apprendre une langue étrangère ? Par ailleurs, sont-ils motivés à apprendre les leçons dans cette langue étrangère ? Les élèves se sentent-ils efficaces par rapport à l'apprentissage de cette langue seconde ? Peut-on observer des différences de motivation et de SEP selon le genre, la langue cible ou d'autres variables individuelles ?

Ces différents aspects et questionnements nous amènent à formuler notre question de recherche, qui est composite : d'une part, nous nous interrogeons sur la motivation des élèves quant à leur parcours scolaire dans un cadre immersif (à la fois l'apprentissage d'une langue étrangère et l'apprentissage des leçons dans cette L2) et d'autre part, nous nous interrogeons également sur leur sentiment d'efficacité personnelle quant à la langue cible qu'ils ont apprise durant leur scolarité. Les élèves repris dans l'échantillon de cette étude fréquentent tous des établissements organisés par La Ville de Liège.

Comme explicité supra, le Décret relatif à l'enseignement en immersion (2007) laisse à chaque P.O. le libre choix quant à l'organisation de l'enseignement immersif. En effet, le nombre d'heures de cours donnés en

langue cible n'est pas uniformisé en Belgique francophone. C'est pourquoi nous avons choisi de cantonner notre échantillon à des élèves présentant le même profil de parcours scolaire (nombre d'heures et répartition des matières abordées en langue cible). Ainsi, plus précisément, nous tenterons de répondre à la question « **Les élèves ayant suivi un parcours scolaire primaire en immersion se sentent-ils (1) motivés à apprendre une langue étrangère, (2) efficaces dans l'apprentissage d'une langue étrangère et (3) motivés à apprendre dans une langue étrangère ? Etude menée auprès d'élèves de 5^{ème} et 6^{ème} années primaire fréquentant un établissement de la Ville de Liège organisant les cours en immersion. »**

2. Les hypothèses de recherche

Nous avons trois hypothèses de recherche principales. La première, d'ordre plus général, concerne la motivation des élèves quant à l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle répond donc aux aspects théoriques exploités dans le chapitre 2 de la revue de littérature. Nous émettons l'hypothèse que **les élèves sont motivés à apprendre une langue étrangère.**

Notre deuxième hypothèse concerne le SEP de l'élève quant à l'apprentissage de cette langue étrangère. Cette caractéristique de la motivation est abordée dans le chapitre 3 du cadrage théorique. En lien, forcément, avec la précédente, nous formulons comme deuxième hypothèse que **les élèves se sentent efficaces dans l'apprentissage d'une L2.**

La troisième, plus particulière à un parcours scolaire en immersion, concerne vraiment la motivation qu'ont les élèves à apprendre les matières scolaires dans une langue étrangère. Elle rejoint les points évoqués dans les chapitres 1 et 2 de la partie théorique. Nous pensons et posons comme dernière hypothèse que **les élèves sont motivés à apprendre leurs leçons dans la L2.**

Au vu de l'échantillon dont nous disposons et de la littérature exploitée dans le chapitre 4, il semble également intéressant de scinder celui-ci en deux

groupes distincts. En effet, nous proposons de, premièrement scinder l'échantillon selon le genre des apprenants et d'ainsi obtenir un groupe de filles et un groupe de garçons. Deuxièmement, nous scindons également le groupe selon les langues cibles. En effet, l'échantillon est composé d'élèves inscrits en immersion anglaise ou en immersion néerlandaise.

Pour chaque hypothèse précédemment exposée, nous avançons qu'il sera possible d'observer des différences entre les deux sous-groupes et nous formulons donc les 6 sous-hypothèses suivantes :

1a) Les filles sont davantage motivées que les garçons à apprendre une langue étrangère.

1b) Les élèves inscrits en immersion anglaise sont davantage motivés à apprendre la langue cible proposée par leur établissement que ceux inscrits en immersion néerlandaise.

2a) Les filles se sentent plus efficaces que les garçons dans l'apprentissage de la L2.

2b) Les élèves inscrits en immersion anglaise se sentent plus efficaces dans l'apprentissage de la L2 que ceux inscrits en immersion néerlandaise.

3a) Les filles sont davantage motivées que les garçons à apprendre leurs leçons dans la L2.

3b) Les élèves inscrits en immersion anglaise sont davantage motivés à apprendre leurs leçons dans la L2 que ceux inscrits en immersion néerlandaise.

Afin de schématiser cela, nous avons créé la figure suivante reprenant les trois hypothèses principales et les sous-hypothèses leur correspondant.

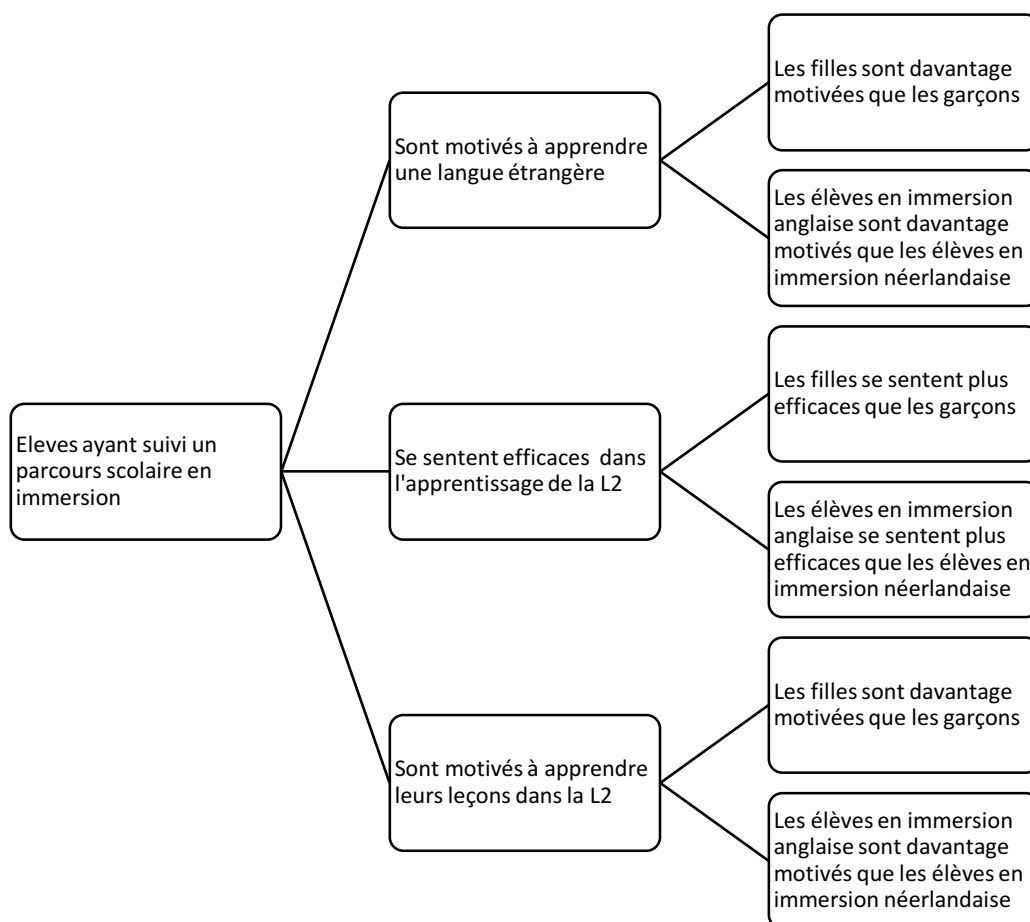


Figure 7 : Thème, hypothèses et sous-hypothèses du présent mémoire

V. METHODOLOGIE

1. Participants

Les 5 écoles reprises dans l'échantillon sont organisées par la Ville de Liège. Trois établissements proposent l'immersion anglaise (A1, A2, A3), tandis que les deux autres proposent l'immersion néerlandaise (N1, N2).

Les écoles A1, A2 et N1 présentent une cote sur le classement des établissements défavorisés à favorisés comprise entre 1 et 6, A3 et N2 entre 6 et 15. Un indice compris entre 1 et 6 traduit une certaine pauvreté du quartier dans lequel l'école se situe tandis qu'un indice compris entre 6 et 15 traduit une certaine aisance économique du quartier avoisinant le bâtiment scolaire. Notons que les écoles A1, A2 et N1, les trois établissements les moins favorisés, sont des établissements où deux filières distinctes sont organisées ; la filière immersive et la filière francophone « traditionnelle ». Les deux autres écoles ne proposent que l'immersion comme encadrement pédagogique.

Le questionnaire utilisé dans le cadre de cette recherche a été distribué à 195 élèves de 5^{ème} et 6^{ème} années du fondamental inscrits dans une des cinq écoles reprises précédemment. Vingt des questionnaires ont dû être éliminés car il manquait des réponses ou car plusieurs cases avaient été cochées. L'échantillon comporte alors 175 élèves. 114 élèves poursuivent leur scolarité en immersion anglaise et 61 élèves sont en immersion néerlandaise. L'échantillon est également composé de 92 filles et 83 garçons (deux langues cibles confondues).

2. Recueil des données

Pour mesurer la motivation des élèves ayant suivi un parcours scolaire en immersion à apprendre une langue étrangère et à apprendre dans cette langue ainsi que leur SEP quant à leur apprentissage de la L2, nous avons réalisé un questionnaire test en nous basant sur celui développé par Van Hiel (2016).

Ensuite, nous l'avons proposé aux élèves de 5^{ème} année du fondamental inscrits dans une école de la Ville de Liège proposant l'immersion allemande¹¹. L'alpha de Cronbach (Cronbach, 1951) a été calculé pour chaque thématique abordée par le questionnaire afin de vérifier la consistance interne du questionnaire. Dans l'idée d'avoir le questionnaire le plus adéquat pour notre recherche, nous avons mis en place un *Solveur*. En effet, cet outil permet d'optimiser les ressources. Nous avons soumis à cet outil la possibilité de prendre ou pas en compte certains items afin de maximiser le résultat de l'Alpha de Cronbach. Cet outil nous a permis de retirer des items qui ne mesuraient effectivement pas ce que nous recherchions dans le cadre de notre étude. Ainsi, nous avons pu créer le questionnaire que nous avons proposé à notre échantillon¹².

Le questionnaire que nous avons créé est scindé en deux parties. La première concerne les caractéristiques personnelles de l'élève (sexe, langue maternelle et parlée à la maison, niveau de connaissance de la langue cible par les membres de la famille...). En regard de la théorie, il apparaît que la motivation des élèves ayant suivi un parcours scolaire avec EMILE diminue sur le long-terme (Lasagabaster & Doiz, 2017 ; Papaja, 2012). Nous avons donc également demandé aux enfants s'ils désiraient, ou non, poursuivre leur scolarité secondaire dans un enseignement de type immersif et la raison pour laquelle ils postulaient ce choix. Cette information nous permettra de savoir si, au bout de 7 années d'école avec EMILE, les enfants ont encore envie de continuer à apprendre de cette manière.

La deuxième partie comporte 35 items auxquels les élèves ont dû indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord ou pas selon l'échelle de Likert. Nous avons retenu quatre affirmations : pas du tout d'accord, d'accord, pas d'accord, tout à fait d'accord. En évitant de mettre un point central, neutre, nous forçons les enfants à prendre position face aux affirmations qu'ils lisaient, nous visions ainsi à éviter le biais de tendance centrale. Cette deuxième partie est

¹¹ Cette école ayant commencé à proposer l'immersion allemande en 2012, il n'existait pas encore de 6^{ème} année durant l'année scolaire 2017-2018.

¹² Le questionnaire est disponible en annexe. En fonction de l'école où il a été distribué ne figurait que la langue « anglais » ou « néerlandais » et non les deux.

également décomposée en trois thèmes correspondant aux trois hypothèses principales :

- H1 : les élèves sont motivés à apprendre une langue étrangère (items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 17, 21, 22, 29, 34, 35) ;
- H2 : les élèves se sentent efficaces dans l'apprentissage d'une L2 (items 12, 14, 16, 18, 19, 20, 24, 25, 26, 28, 30, 32, 33) ;
- H3 : les élèves sont motivés à apprendre leurs leçons dans la L2 (items 11, 13, 23, 27, 31).

Les enfants ont dû compléter le questionnaire en classe. Pour éviter d'éventuels biais, il a été demandé aux enseignants des différentes classes de l'échantillon de ne lire que la première page du questionnaire. Celle-ci explique aux enfants comment compléter le questionnaire. Il ne leur était pas autorisé de lire les items avec eux ni d'expliquer ce qu'ils voulaient dire. Par ailleurs, les élèves n'ont pas pu reprendre le questionnaire à domicile pour éviter que les parents ne puissent expliquer certains items aux enfants et/ou influencer leur avis.

3. Traitement des données

Les données du genre, de la langue parlée à la maison, le niveau de connaissance du père et de la mère ainsi que l'envie de poursuivre l'enseignement secondaire en immersion ont été retenues afin de décrire au mieux l'échantillon.

Pour la deuxième partie du questionnaire, puisqu'elle comporte des assertions pour lesquelles les élèves ont dû indiquer leur degré d'accord, nous avons accordé une valeur de 1 à 4 à chaque niveau de l'échelle de Likert. Le niveau « pas du tout d'accord » a reçu la valeur de 1 et le niveau « tout à fait d'accord » a reçu la valeur de 4. Si les affirmations étaient à la forme négative, les réponses ont alors été inversées. L'indice **2,85** a été repris comme moyenne pour appuyer nos différents résultats que nous exposerons par la suite. En effet, nous avons estimé ce résultat comme relativement proche de 3, qui est la valeur numérique accordée à la réponse « d'accord ».

Puisque les différents items correspondent à différentes thématiques en lien avec les trois hypothèses principales, nous avons calculé un alpha de Cronbach propre à chaque hypothèse principale. Ensuite, pour chaque thématique, la moyenne des valeurs de l'échelle de Likert fournies par les enfants, les écarts-types, les médianes et les interquartiles ont été calculés. Pour rester dans cette analyse plutôt descriptive et pour pouvoir observer une éventuelle tendance, des figures proposant la distribution des réponses aux différents items d'une thématique ont été créées.

Par la suite, pour pouvoir répondre aux deux sous-hypothèses de chaque hypothèse principale, nous avons voulu utiliser un outil statistique pour pouvoir comparer les réponses de deux-sous populations, à savoir l'effet genre et l'effet langue cible. Cependant, nous estimions que les indications concernant la langue parlée à la maison, la volonté de poursuivre l'immersion dans l'enseignement secondaire, le niveau de maîtrise de la langue cible par les parents ainsi que l'indice de l'école sur l'échelle des établissements défavorisés étaient des données à ne pas négliger et à prendre en compte lors de notre analyse. En effet, ces variables indépendantes nous apparaissent comme ayant un rôle à jouer sur la motivation et le SEP des enfants. Nous pensons, entre autres, que des parents qui parlent la langue cible peuvent avoir un effet positif sur la motivation des élèves.

Ainsi, nous avons opté pour une **régression linéaire multiple**. Pour ce faire, il a d'abord fallu calculer les moyennes pour chaque hypothèse des valeurs fournies par les élèves à chaque item et puis les normaliser. Deuxièmement, il a fallu définir les deux variables d'entrée, à savoir le sexe et la langue cible proposée par l'établissement et les coder. Par rapport au sexe la valeur 1 indique le fait d'être une fille et la valeur 0 représente les garçons. Au niveau de la L2, 1 correspond à l'anglais et 0 au néerlandais. Il a également été nécessaire de coder toutes les variables confondantes que nous avons également codées binaires ; 1 = envie de poursuivre l'immersion, 1 = école dans un indice compris entre 6 et 15, 1 = le français est parlé à la maison, 1 = le papa ne parle pas la L2, 1 = le papa parle un peu la L2 et 1 = le papa parle parfaitement la L2, pareillement pour la mère. Le 0 est la donnée qui représente

la négation ; 0 = pas envie de poursuivre l'immersion, 0 = école dans un indice compris entre 1 et 6, 0 = autre langue que le français est parlée à la maison, etc. Enfin, nous avons construit notre modèle à partir de la formule de la régression linéaire. Les différentes variables d'entrée sont notées de $x_{i,1}$ à $x_{i,11}$ et la formule utilisée pour pouvoir réaliser notre modèle statistique est la suivante :

$$\hat{Y}_i^{(h)} = \alpha + \beta_i^{(h)} x_{i,1} + \dots + x_{i,11} + \varepsilon_i$$

Une fois notre modèle appliqué, nous avons analysé le R^2 obtenu grâce aux régressions linéaires multiples correspondant à chaque hypothèse et vérifié que celui-ci différait bien statistiquement de 0. Enfin, nous avons analysé chaque variable d'entrée pour observer une éventuelle significativité statistique, un éventuel effet et l'orientation de cet effet. Cette analyse nous a permis de tirer des premières conclusions quant à l'effet de variables indépendantes sur la motivation et le SEP des enfants, selon leur genre et la langue cible apprise, quant à apprendre en immersion. Ces résultats seront interprétés en regard de recherches antérieures dans la partie « Discussion » de ce travail.

VI. ANALYSE DES DONNEES

1. Description de l'échantillon

Comme énoncé précédemment, l'échantillon retenu comporte 175 élèves inscrits en immersion anglaise ou néerlandaise dans des écoles organisées par la Ville de Liège. Les informations concernant la répartition des élèves selon leur sexe et selon la langue cible proposée par leur établissement scolaire se trouvent présentées dans le tableau 1. Premièrement, nous pouvons constater que notre échantillon comporte moins d'élèves inscrits en immersion néerlandaise que d'élèves inscrits en immersion anglaise. Ceci s'explique par le fait que notre échantillon est composé d'élèves issus de trois écoles différentes proposant l'immersion anglaise contre deux proposant l'immersion néerlandaise. Deuxièmement, la répartition des filles et garçons en anglais est bien plus homogène que celle en néerlandais. Ces deux aspects ne seront pas à négliger lors de l'analyse de nos résultats.

La figure 8 suivante nous permet, à partir des questions contextuelles posées dans la première partie du questionnaire, de dresser au mieux une carte d'identité des enfants composant notre échantillon. En effet, ces variables contextuelles nous importent car, lors de la présentation des résultats, nous avons également cherché à savoir quel était leur impact. Nous avons donc voulu savoir dans quelle mesure la langue parlée à la maison, par exemple, avait une influence sur la motivation à apprendre une L2, le SEP en L2 et la motivation à apprendre les leçons dans une L2.

Tableau 1 : Répartition des élèves selon le genre et la langue cible

		Genre		Total
		Filles	Garçons	
L2	Anglais	57	57	114
	Néerlandais	35	26	61
	Total	92	83	175

1.1. Langues parlées à la maison et par les parents

1.1.1. Langue parlée à la maison

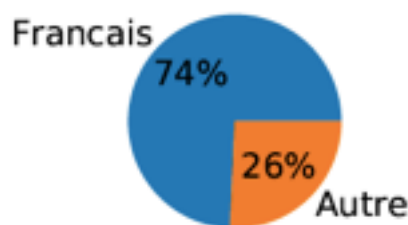


Figure 8 : Langue parlée à la maison

Cette figure permet de constater que 74% des enfants composant notre échantillon parlent le français à la maison, tandis que les 26% autres parlent une autre langue. Cette autre langue peut varier en fonction des contextes familiaux, tantôt il s'agit de la langue cible proposée par l'établissement (anglais ou français) tantôt il s'agit d'autres langues ; italien, arabe, espagnol, turc, bulgare, etc.

1.1.2. Langue parlée par le papa

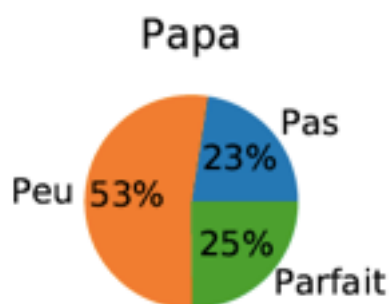


Figure 9 : Niveau de maitrise de la L2 par le papa

Une autre variable que nous avons voulu investiguer, comme expliqué précédemment, est le niveau de maitrise de la L2 par les parents. Premièrement, nous allons présenter la répartition pour les pères, ensuite pour les mères.

23% des papas des enfants de notre échantillon ne parlent pas la langue cible de l'immersion (anglais ou néerlandais), cette donnée sera reprise sous « Papa PAS » dans la présentation des résultats. 53% des papas ne parlent la

langue cible que peu. Nous avons appelé cette indication « Papa PEU ». Enfin, 25% des papas parlent parfaitement la L2, donnée reprise sous « Papa PARFAIT ».

1.1.3. Langue parlée par la maman

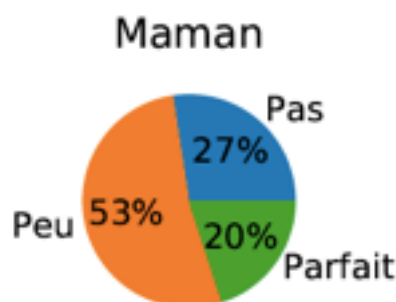


Figure 10 : Niveau de maîtrise de la L2 par la maman

27% des mamans des enfants de notre échantillon ne parlent pas la langue cible de l'immersion (anglais ou néerlandais). 53% des mamans ne parlent la langue cible que peu. Enfin, 25% des mamans parlent parfaitement la L2. Ces données ont été nommées de la même manière que celles pour les papas dans la présentation des résultats.

Notons que les répartitions du niveau de maîtrise de L2 par les deux parents sont comparables.

1.2. Intention de poursuivre la scolarité en immersion

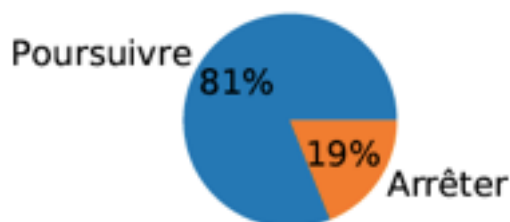


Figure 11 : Volonté de poursuivre ou non l'immersion en secondaire

Cette figure nous permet d'observer que 81% des enfants composant notre échantillon émettent le souhait de poursuivre leur scolarité secondaire avec un

programme immersif contre 19% des enfants qui ont envie d'arrêter ce genre de méthodologie.

2. Description et analyse des résultats

2.1. H1 : Les élèves ayant suivi un parcours scolaire en immersion sont motivés à apprendre une langue étrangère

Nous avons obtenu un Alpha de Cronbach légèrement inférieur à ce qui est préconisé ($\alpha = 0.695$) (Cronbach, 1951). Cependant, puisque nous ne pouvions tester notre questionnaire modifié à nouveau, nous n'avons pas essayé de le maximiser grâce au Solveur afin de voir quels items pouvaient être supprimés. Le tableau 2 présente l'Alpha de Cronbach obtenu ainsi que les items relatifs à la première hypothèse. Nous avons également indiqué quels items avaient été inversés dans l'encodage.

Tableau 2 : Alpha de Cronbach pour H1 (motivation à apprendre L2)

H1 : Les élèves ayant suivi un parcours scolaire en immersion sont motivés à apprendre la L2.	α	=
	0.695	
Item 1. J'apprends et/ou j'utilise l'anglais/le néerlandais pour avoir un métier où il faut maîtriser les langues.		
Item 2. J'apprends et/ou j'utilise l'anglais/le néerlandais pour être capable de lire des journaux, des livres et/ou des magazines.		
Item 3. J'apprends et/ou j'utilise l'anglais/le néerlandais pour être capable de me faire des amis (en vacances par exemple).		
Item 4. J'apprends et/ou j'utilise l'anglais/le néerlandais pour écouter la radio.		
Item 5. J'apprends et/ou j'utilise l'anglais/le néerlandais pour pouvoir vivre et travailler en Belgique.		
Item 6. J'apprends et/ou j'utilise l'anglais/le néerlandais pour voyager.		
Item 7. J'apprends et/ou j'utilise l'anglais/le néerlandais pour obtenir de bons résultats à l'école.		
Item 8. J'apprends et/ou j'utilise l'anglais/le néerlandais pour trouver un bon travail plus tard qui me permette de vivre aisément.		
Item 9. J'apprends et/ou j'utilise l'anglais/le néerlandais pour apprendre la littérature dans cette langue.		
Item 10. J'aime apprendre l'anglais/le néerlandais.		
Item 15. Ça m'est égal de connaître une autre langue. (<i>item inversé</i>)		

Item 17. Je parle souvent en français dans la classe d'anglais/de néerlandais car ça m'ennuie de devoir m'exprimer dans une autre langue. (<i>item inversé</i>)
Item 21. J'aime lire des livres et des bandes dessinées en anglais/néerlandais.
Item 22. Il est important de maîtriser l'anglais/le néerlandais.
Item 29. J'aime le fait de pouvoir parler une autre langue.
Item 34. Lorsque je suis à l'étranger, j'apprécie le fait que je sache m'exprimer dans une autre langue que le français.
Item 35. Connaître plusieurs langues n'a pas beaucoup d'intérêt pour rencontrer d'autres personnes.

Ensuite, nous avons calculé la moyenne générale obtenue grâce aux différentes réponses à l'item, l'écart-type, la médiane et l'interquartile des réponses encodées. Ces indices sont respectivement de 3,17, 0,40, 3 et 1.

La répartition des réponses données par les élèves aux différents items de H1 est représentée dans la figure 11. Sur les 17 items repris dans cette dimension, plus de 70% des élèves composant notre échantillon indiquent être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour 11 items. Pour les 6 autres items, il y a au moins 50% des élèves qui donnent comme valeur sur l'échelle de Likert « d'accord » ou « tout à fait d'accord ». Les items présentant le plus « d'accord » auprès des enfants, sont les items 3, 6, 7, 8, 10, 22, 29, 34, 35. Ces items relèvent de la motivation instrumentale à parler une autre langue et du plaisir que les enfants ont à apprendre cette L2. Les items 4, 5, 9, 17 et 21 sont ceux qui rencontrent moins d'attitude positive de la part des élèves, à savoir, entre autres, l'apprentissage de la littérature liée à la L2 et le fait de lire des livres dans la langue. Globalement, les enfants sont tout de même relativement « d'accord » avec ces items ayant trait à la motivation instrumentale à apprendre la L2. Cette figure permet d'appuyer les indications fournies par la moyenne et la médiane.

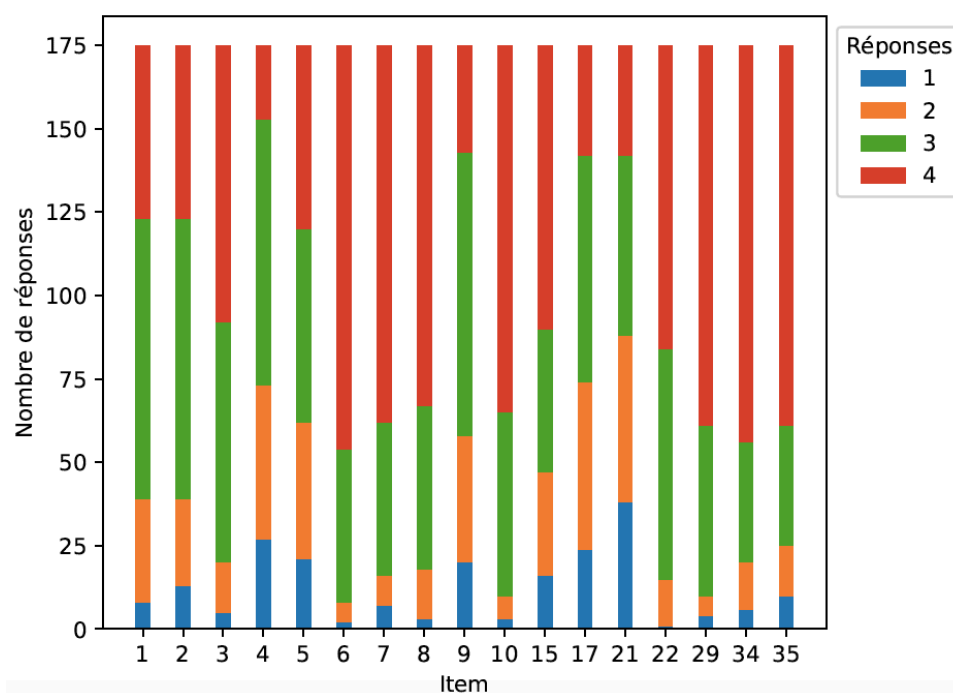


Figure 12 : Distribution des réponses pour H1 (motivation à apprendre la L2)

Les résultats obtenus grâce à la régression linéaire multiple¹³ sont présentés dans le tableau 3. Les résultats qui diffèrent statistiquement de zéro ont été mis en gras. Nous pouvons remarquer que le R^2 a une valeur de 0.175. Ce coefficient de détermination permet de mesurer l'adéquation entre le modèle et les données observées. Sa valeur varie entre 0 et 1 ; plus elle est proche de 1, plus le R^2 détermine la distribution des points. Ainsi, notre modèle permet d'expliquer uniquement 17% de la distribution des points, bien que le résultat obtenu soit statistiquement significatif.

¹³ Aussi repris sous l'acronyme RLM.

Tableau 3 : Résultats RLM pour H1(motivation à apprendre la L2)

R-squared : 0.175			Prob (F-statistic) : 0.000172			
	Coeff	Std Error	t	P>(t)	[0.025	0.975]
const	-0.4002	0.156	-2.570	0.011	-0.708	-0.093
Anglais	0.4420	0.159	2.787	0.006	0.129	0.755
Fille	0.3443	0.144	2.384	0.018	0.059	0.629
Poursuivre	0.3943	0.190	2.077	0.039	0.019	0.769
Français	-0.0826	0.169	-0.488	0.627	-0.417	0.252
Indice 6 et 15	-0.1170	0.153	-0.767	0.444	-0.418	0.184
Papa PAS	-0.4210	0.124	-3.382	0.001	-0.667	-0.175
Papa PEU	-0.1766	0.113	-1.561	0.120	-0.400	0.047
Papa PARFAIT	0.1974	0.130	1.517	0.131	-0.060	0.454
Maman PAS	-0.2795	0.129	-2.160	0.032	-0.535	-0.024
Maman PEU	-0.0460	0.103	-0.446	0.656	-0.250	0.158
Maman PARFAIT	-0.0746	0.136	-0.549	0.584	-0.343	0.194

La première colonne de ce tableau reprend les différentes variables reprises dans notre régression linéaire multiple. La deuxième présente le coefficient obtenu pour chaque variable. Celui-ci indique une relation, ainsi que son sens, entre les variables et ce que nous cherchons à prouver, à savoir que les élèves sont motivés à apprendre une langue étrangère ; on parlera alors d'effet des x sur y. La troisième colonne présente l'erreur standard, à savoir la variation de la valeur du coefficient au sein de l'échantillon présenté. La quatrième colonne présente la valeur du test de t qui teste l'absence de relation entre x et y au sein de la population et la cinquième colonne donne le résultat de ce test t sous forme de probabilité. Si cette probabilité est inférieure à 0.05 nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle et observer une relation, un effet entre x et y. La sixième et la septième colonne reprennent l'intervalle de confiance qui indique la borne inférieure et supérieure entre lesquelles se trouve (à 95% de probabilité) la valeur du coefficient dans l'échantillon.

2.1.1. Effet langue

Le résultat obtenu pour cette variable indépendante diffère statistiquement de zéro ce qui nous amène à pouvoir rejeter l'hypothèse nulle. On peut donc

constater qu'il y a une influence de la langue cible étudiée sur la motivation à apprendre une langue. Cette influence est en faveur de l'anglais et est positive.

2.1.2. Effet genre

Ici aussi, il apparaît que les résultats concernant l'influence du genre sont également significatifs. Il en ressort que le fait d'être une fille entraîne une influence positive sur la motivation.

Notons tout de même que le coefficient de cette relation est légèrement plus faible que celui de la langue.

2.1.3. Effet des variables confondantes

Au niveau de ces variables, il apparaît que trois d'entre elles diffèrent statistiquement de zéro ; le fait de vouloir poursuivre l'immersion en secondaire et le fait que les deux parents, le papa et la maman, ne parlent pas la langue cible. En effet, nous pouvons constater que le fait de vouloir poursuivre l'immersion a une influence positive sur la motivation tandis que le fait que les parents ne parlent pas la langue d'immersion a une influence négative.

Les autres variables n'ayant pas obtenu de résultats différant statistiquement de zéro, nous ne pouvons émettre des conclusions quant à leur influence sur la motivation à apprendre une autre langue.

2.2. H2 : Les élèves ayant suivi un parcours scolaire en immersion se sentent efficaces dans l'apprentissage d'une L2

Comme précédemment, nous avons repris, dans le tableau 4, les items du questionnaire correspondant à la deuxième hypothèse de notre étude. L'alpha de Cronbach a également été calculé et nous obtenons un résultat supérieur à 0.70 ce qui nous permet d'affirmer qu'il y a une consistance interne entre nos items.

Tableau 4 : Alpha de Cronbach pour H2 (SEP à apprendre la L2)

H2 : Les élèves ayant suivi un parcours scolaire en immersion se sentent efficaces dans l'apprentissage d'une L2.	$\alpha = 0.764$
Item 12. Je suis nerveux(se) quand je dois parler en anglais/néerlandais devant toute la classe. <i>(item inversé)</i>	
Item 14. Je trouve que l'anglais/le néerlandais est plus facile à comprendre que le français.	
Item 16. Je n'arrive pas toujours à transmettre le message que je voudrais dire en anglais/néerlandais. <i>(item inversé)</i>	
Item 18. Je sais que je parle bien l'anglais/le néerlandais.	
Item 19. Je prends souvent la parole dans la classe d'anglais/de néerlandais.	
Item 20. Les cours donnés en français sont plus difficiles que les cours donnés en anglais/néerlandais.	
Item 24. Je me sens peu compétent en anglais/néerlandais. <i>(item inversé)</i>	
Item 25. Je pense que le/la professeur(e) d'anglais/néerlandais ne trouve pas que je sois un bon élève. <i>(item inversé)</i>	
Item 26. Je trouve que le français est plus facile à comprendre que l'anglais/le néerlandais. <i>(item inversé)</i>	
Item 28. Je pense que je suis le/la meilleur(e) de ma classe en anglais/néerlandais.	
Item 30. J'ai plus de difficultés à m'exprimer en anglais/néerlandais qu'en français. <i>(item inversé)</i>	
Item 32. Les autres élèves de la classe sont plus doués que moi en anglais/néerlandais. <i>(item inversé)</i>	
Item 33. J'ai l'impression que la plupart des élèves parlent mieux l'anglais/le néerlandais que moi.	

Ici aussi nous avons calculé les différents indices. Nous obtenons une moyenne de 2,68, un écart-type de 0,31, une médiane de 3 et un interquartile de 1. La moyenne étant très légèrement inférieure à la valeur que nous avons préalablement décidé de retenir comme indicateur d'accord (2,85). Pour cette hypothèse uniquement, avant d'effectuer la régression linéaire multiple, nous avons voulu calculer la moyenne des réponses pour les enfants inscrits en immersion anglaise et celle des enfants en immersion néerlandaise. Nous pouvons observer une première différence puis la moyenne générale des réponses fournies par les élèves des écoles A1, A2 et A3 est de 2,76 (écart-type = 0,93) et la moyenne générale des réponses fournies par les élèves des écoles N1 et N2 est de 2,52 (écart-type = 1,001). Cette statistique descriptive nous permet d'observer une différence de sentiment d'efficacité personnelle entre les langues.

La figure 12 présente la distribution des réponses fournies par les enfants sur l'échelle de Likert aux différents items du questionnaire. Ici, nous pouvons constater une plus grande disparité des réponses que pour la thématique précédente, et surtout, des items pour lesquels relativement peu d'enfants ont montré leur accord (environ 18% pour l'item 26 et environ 30% pour l'item 28). Cette analyse tend vers des résultats comparables à ceux obtenus grâce aux différents indicateurs.

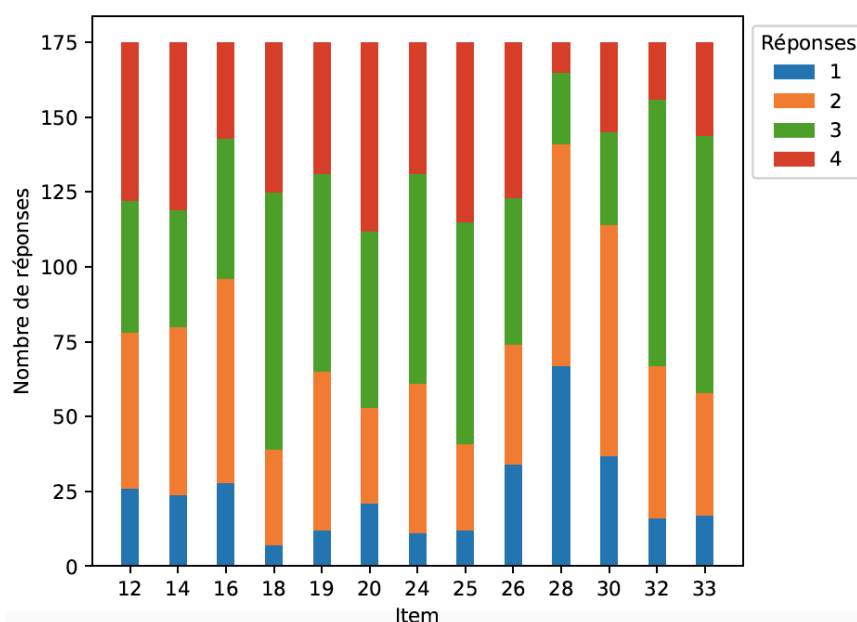


Figure 13 : Distribution des réponses pour H2 (SEP à apprendre la L2)

Le tableau 5 reprend les résultats obtenus grâce à la régression linéaire multiple. Encore une fois, le R^2 diffère statistiquement de zéro. Contrairement à la première hypothèse, il est quelque peu plus élevé puisqu'il explique 26% de la variance du sentiment d'efficacité personnelle en prenant en compte les différentes variables caractérisant l'échantillon de notre étude.

Tableau 5 : Résultats RLM pour H2 (SEP à apprendre la L2)

R-squared : 0.259			Prob (F-statistic) : 8.41^e-08			
	Coeff	Std Err	t	P>(t)	[0.025	0.975]
const	-0.1552	0.147	-1.053	0.294	-0.446	0.136
Anglais	0.4131	0.151	2.738	0.007	0.115	0.711
Fille	-0.0583	0.137	-0.426	0.671	-0.329	0.212
Poursuivre	0.6343	0.180	3.530	0.001	0.280	0.989
Français	-0.4990	0.161	-3.104	0.002	-0.816	-0.182
Indice 6 et 15	-0.0828	0.144	-0.575	0.566	-0.367	0.201
Papa PAS	-0.1883	0.120	-1.569	0.119	-0.425	0.049
Papa PEU	-0.407	0.107	-0.379	0.705	-0.253	0.171
Papa PARFAIT	0.0738	0.123	0.598	0.551	-0.170	0.318
Maman PAS	-0.2367	0.123	-1.928	0.056	-0.479	0.006
Maman PEU	-0.2580	0.098	-2.640	0.009	-0.451	-0.065
Maman PARFAIT	0.3395	0.129	2.635	0.009	0.085	0.594

2.2.1. Effet langue

Comme pour l'hypothèse précédente, nous pouvons constater que la langue cible étudiée, puisque sa p-value est significative, a une influence positive sur le SEP des élèves.

2.2.2. Effet genre

Contrairement à ce que nous avons pu observer pour la première hypothèse, le fait d'être une fille ne semble pas avoir d'influence sur le SEP, ou du moins les résultats obtenus ne sont pas statistiquement significatifs.

2.2.3. Effet variables confondantes

Pour cette thématique, nous pouvons observer que le fait de vouloir poursuivre ou non l'immersion en secondaire, la langue parlée à la maison et le niveau de maîtrise de la langue par la maman semblent avoir une influence sur le SEP des enfants. En effet, l'influence de l'indicateur « poursuivre » est assez conséquente, cela nous montre donc une forte relation avec le SEP. En ce qui concerne l'indicateur « Français » à savoir que la langue parlée à la maison est le français, nous pouvons constater que l'influence est négative.

En ce qui concerne les variables « niveau de maîtrise de la langue par les parents », nous pouvons remarquer que, contrairement à celui du papa, le niveau de connaissances langagières de la maman impacte le sentiment d'efficacité personnelle. La notion « parfaitement » est statistiquement significative et a une influence positive sur le SEP. Par contre, le fait que la maman parle « peu » la langue impacte négativement. Lorsqu'on regarde la notion « pas », on se rend compte que le résultat de la p-value est très légèrement supérieur aux 5% tolérés puisqu'il est de 0.056. Si l'on s'attarde sur l'intervalle de confiance, nous pouvons constater qu'une infime partie de la probabilité se trouve dans la partie positive. De plus, le coefficient obtenu (-0.2367) est très proche de celui obtenu pour la notion « peu » (-0.2580). Si notre échantillon « pas » (27%) avait eu une taille de population comparable à l'échantillon « peu » (53%), l'erreur standard aurait pu être réduite et le résultat significatif. Dès lors nous pouvons supposer que le fait que la maman ne parle pas la langue a également un impact négatif.

Le niveau de l'école sur l'échelle des établissements défavorisés ainsi que le niveau de maîtrise de la langue de papa sont quatre variables qui ne présentent pas de résultat statistiquement significatif.

2.3. H3 : Les élèves ayant suivi un parcours scolaire en immersion sont motivés à apprendre leurs leçons dans la L2

Comme pour les autres hypothèses, l'alpha de Cronbach a été calculé. Sa valeur est indiquée dans le tableau 6. Il est encore une fois supérieur à 0.70 et nous pouvons donc le considérer comme satisfaisant.

Tableau 6 : Alpha de Cronbach pour H3 (motivation à apprendre les leçons en L2)

H3 : Les élèves ayant suivi un parcours scolaire en immersion sont motivés à apprendre leurs leçons dans la L2.	$\alpha = 0.777$
Item 11. Les leçons données en anglais/néerlandais sont généralement plus amusantes que les leçons données en français.	
Item 13. Les cours donnés en anglais/néerlandais sont généralement ennuyeux. (<i>item inversé</i>)	
Item 23. J'aime bien apprendre mes leçons en anglais/néerlandais.	
Item 27. Je n'aime pas les leçons qu'on apprend dans la classe d'anglais/de néerlandais. (<i>item inversé</i>)	
Item 31. Je trouve que les leçons qu'on apprend dans la classe d'anglais/de néerlandais sont très intéressantes.	

Pour cette dernière hypothèse principale, nous obtenons une moyenne générale de 3,26, un écart-type de 0,16, une médiane de 3 et un interquartile de 1.

Enfin, comme pour les deux premières hypothèses principales, les réponses aux différents items sont reprises dans la figure 13. Pour cette hypothèse, les réponses données sont moins dispersées entre les différentes valeurs de l'échelle de Likert : la plupart des enfants ont coché « d'accord » ou « tout à fait d'accord » comme réponse. En effet, excepté pour l'item 11 (Les leçons données en anglais/néerlandais sont généralement plus amusantes que les leçons données en français) où environ 30% d'élèves ont coché « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord », il n'y a qu'environ 20% des élèves qui affirment ne pas être en accord avec les assertions proposées par le questionnaire.

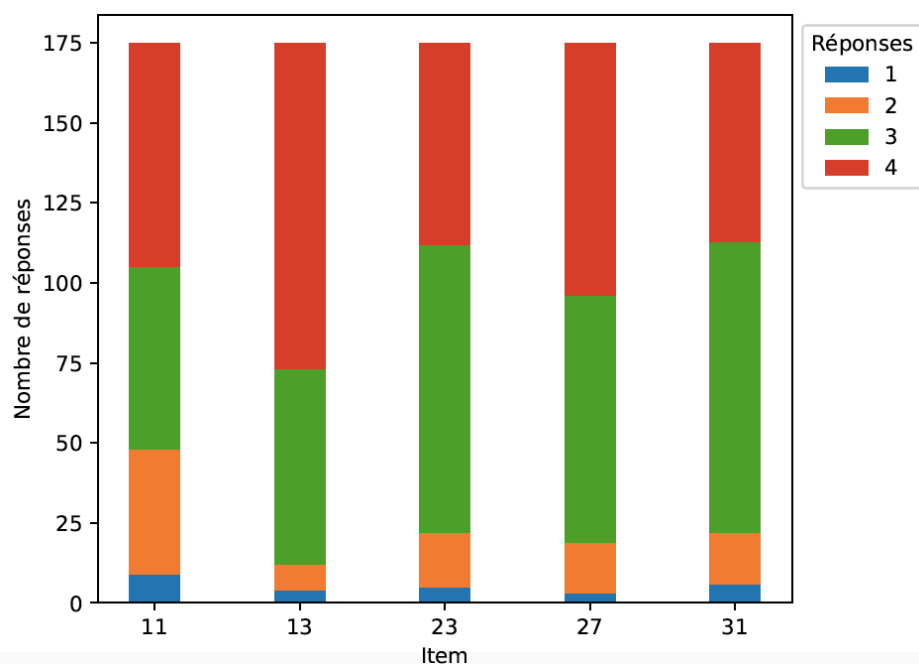


Figure 14 : Distribution des réponses pour H3 (motivation à apprendre leçons en L2)

Les résultats obtenus grâce à la régression linéaire multiple sont présentés dans le tableau 7. Le R^2 diffère également de zéro pour cette troisième et dernière hypothèse, il est statistiquement significatif et explique 15% de la variance, ce qui reste toujours très peu. Le tableau est présent à la page suivante afin de faciliter la lecture de celui-ci.

Tableau 7 : Résultats RLM pour H3 (motivation à apprendre les leçons en L2)

R-squared : 0.146			Prob (F-statistic) : 0.00161			
	Coeff	Std Error	t	P>(t)	[0.025	0.975]
const	-0.3315	0.158	-2.093	0.038	-0.644	-0.019
Anglais	0.3593	0.161	2.227	0.027	0.041	0.678
Fille	0.1383	0.147	0.942	0.348	-0.152	0.428
Poursuivre	0.6177	0.193	3.199	0.002	0.236	0.999
Français	-0.0683	0.172	-0.396	0.692	-0.409	0.272
Indice 6 et 15	-0.3337	0.155	-2.150	0.033	-0.640	-0.027
Papa PAS	-0.2092	0.127	-1.653	0.100	-0.459	0.041
Papa PEU	-0.0749	0.115	-0.651	0.516	-0.302	0.152
Papa PARFAIT	-0.0474	0.132	-0.358	0.721	-0.309	0.214
Maman PAS	-0.0035	0.132	-0.027	0.979	-0.263	0.256
Maman PEU	-0.1881	0.105	-1.791	0.075	-0.396	0.019
Maman PARFAIT	-0.1399	0.138	-1.011	0.313	-0.413	0.133

2.3.1. Effet langue

Encore une fois, la notion d'être inscrit en immersion anglaise plutôt que néerlandaise semble avoir un impact statistiquement significatif et positif en faveur de l'anglais.

2.3.2. Effet genre

Tout comme pour l'hypothèse précédente, le fait d'être une fille n'est pas déterminant sur la motivation à apprendre les leçons de la L2. En effet, le résultat obtenu n'est pas du tout significatif et le coefficient est très faible.

2.3.3. Effet des variables confondantes

Encore une fois, le fait de vouloir poursuivre l'immersion a un impact positif.

Étonnamment, le fait d'être dans une école à un indice moyen sur l'échelle des établissements défavorisés a un impact négatif ; ce qui veut dire que les enfants qui sont dans une des deux écoles plus favorisées sont moins motivés que les enfants qui sont dans une des trois écoles les moins favorisées.

Ici, le niveau de maîtrise de la langue par les deux parents ainsi que la langue parlée à la maison n'ont pas d'impact sur la motivation à apprendre les leçons de la L2 puisque les résultats obtenus ne diffèrent pas de zéro.

VII. DISCUSSION

Au cours de ce chapitre, nous tenterons de résumer et synthétiser résultats de notre recherche. Ceci est mis en lumière grâce aux différents apports théoriques dégagés dans la première partie de ce mémoire et de nouveaux aspects permettant d'alimenter la réflexion.

Rappelons que notre première hypothèse renvoyait à l'idée de la motivation quant à l'apprentissage d'une langue étrangère pour les élèves qui suivent un programme scolaire en immersion. La plupart des études précédemment citées (Lasagabaster, 2011 ; Doiz, et al. 2014 ; Fontecha & Alonso, 2014 ; Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2014 ; Lasagabaster & Doiz, 2017 ; Macarena & Eduardo, 2018) qui comparent des enfants inscrits dans un programme scolaire de type EMILE et des enfants inscrits dans un cours de langue étrangère « traditionnel » mettent en avant le fait que ceux issus d'une scolarité bilingue démontrent plus de motivation et d'intérêt pour l'apprentissage de la langue étrangère. De par notre étude, nous pouvons également pointer la motivation qu'ont les élèves inscrits en immersion à apprendre la L2. En effet, les moyennes et écarts-types obtenus aux différents items en lien avec cette thématique ainsi que la moyenne générale vont dans ce sens.

À ce sujet, Mearns, de Graaf et Coyle (2017), dans leur étude qui visait à savoir si la motivation des élèves réalisant leur cursus scolaire avec EMILE était liée à leur envie de poursuivre leur scolarité dans ce type d'enseignement ou liée au fait que cette méthodologie renforce la motivation des étudiants, mettent également en avant le fait que ces enfants ont un niveau de motivation plus élevé que les autres ; mais qu'on ne peut pas vraiment conclure que cette différence soit due à EMILE. Néanmoins, l'EMILE apparaît comme une approche très efficace par rapport aux attitudes motivationnelles liées à la L2 (Roiha & Sommier, 2018).

Cette motivation est principalement instrumentale puisque les élèves voient la langue comme un outil pour voyager, obtenir de bons résultats scolaires, trouver un futur travail et pour pouvoir communiquer avec autrui. Dörnyei (1994b), en parallèle avec un des points théoriques précédemment exploité dans la partie théorique (Dörnyei, 1994a), soulève le fait que la motivation

instrumentale est une caractéristique principale de la motivation relative à la L2. Celle-ci est étroitement liée aux avantages pratiques à court terme des étudiants. Les motivations liées à l'emploi ou au salaire sont souvent des motivations sur le long terme, tandis que les notes et éloges peuvent être des éléments motivants sur le court terme. Dans le cas de notre étude, des éléments en lien avec le court terme (avoir de bons résultats à l'école, communiquer avec autrui en vacances) ou le long terme (voyager, trouver un bon travail...) ont tous deux été retenus comme des caractéristiques qui avaient tendance à motiver les enfants à apprendre une langue étrangère. Ces items, relatifs au court terme ou au long terme, présentent des moyennes qui tendent à montrer que les élèves **sont motivés à apprendre une langue étrangère**.

En ce qui concerne les sous-hypothèses en lien avec la première hypothèse principale, nous pouvons, au vu des résultats, avancer que des différences de motivation s'observent selon la langue cible et selon le genre. En effet, les élèves en immersion anglaise sont plus motivés que ceux en immersion néerlandaise et les filles sont, en moyenne, plus motivées que les garçons.

À la lumière des résultats obtenus lors de l'étude de Williams et al. (2002), nous avons émis l'hypothèse que les élèves inscrits en immersion anglaise seraient davantage motivés que les élèves inscrits en immersion néerlandaise à apprendre la langue cible. Selon une étude menée dans différents pays européens (Busse, 2017), on observe des différences d'attitude motivationnelle selon les langues étrangères étudiées, et ce toujours en faveur de l'anglais. Les étudiants interrogés mettent en avant le fait que l'anglais est désormais perçu comme la **lingua franca**¹⁴ d'Europe et que d'autres langues sont dès lors moins importantes et nécessaires. Dans le cas de notre étude, qui confirme les résultats obtenus par Busse (2017), comme nous l'avons expliqué supra, certains items étaient en lien avec la motivation instrumentale à apprendre une

¹⁴ La Lingua Franca est une langue véhiculaire utilisée sur une aire géographique assez vaste. C'est une langue auxiliaire qui est pratiquée par différentes personnes ayant des langues maternelles différentes pour pouvoir communiquer entre elles. L'anglais, par exemple, est utilisée dans certains contextes diplomatiques.

langue étrangère. Notre échantillon, composé d'élèves en immersion anglaise ou néerlandaise présente une différence de motivation en fonction de la langue cible étudiée. De fait, les élèves étudiant l'anglais sont davantage motivés que ceux étudiant le néerlandais. En regard avec la théorie exploitée dans la première partie de ce mémoire et les résultats obtenus à notre étude, nous pouvons affirmer que **les élèves inscrits en immersion anglaise sont davantage motivés à apprendre la L2 que les élèves inscrits en immersion néerlandaise.**

Par rapport à l'effet genre, nous constatons une différence de motivation en faveur des filles. Cette analyse confirme l'hypothèse que nous avançons où, en lien avec les apports théoriques de Yashima et. al (2017), nous avons prédit une plus grande part de motivation à apprendre la langue cible chez les filles que chez les garçons.

Contrairement à l'étude comparatrice de Fontecha et Alonso (2014), les résultats obtenus dans le cadre de notre mémoire diffèrent statistiquement de zéro et nous pouvons affirmer que **les filles sont davantage motivées que les garçons à apprendre la L2.** Néanmoins, il conviendrait, dans le cadre d'une prolongation de ce mémoire, de voir quel est l'impact sociétal de cette différence de genre. En effet, selon l'étude de Kissau (2006), les garçons présentent une différence de motivation parce que la société leur fait comprendre qu'ils ne sont pas à même de pouvoir étudier une langue étrangère, de s'y intéresser, ou tout simplement de se sentir compétents dans cette langue.

Enfin, deux autres aspects que notre modèle statistique a pu relever comme ayant un impact significatif sur la motivation à apprendre la L2 sont, d'une part, la volonté de poursuivre sa scolarité secondaire dans un enseignement immersif et, d'autre part, le niveau de maîtrise de la langue cible par les parents.

En effet, à l'opposé de ce qui a été mis en avant par les études exploitées dans la première partie de ce mémoire (Doiz & Lasagabaster, 2017 ; Papaja ; 2012), le fait de continuer sa scolarité en immersion semble avoir un impact

positif sur la motivation des élèves de notre échantillon. Le coefficient obtenu par la régression linéaire multiple (0.3943) indique une relation positive qui peut être interprétée de la manière suivante : « plus les enfants sont motivés à apprendre la L2, plus ils ont envie de poursuivre l'immersion en secondaire » ou « plus les enfants ont envie de poursuivre l'immersion en secondaire, plus ils sont motivés à apprendre la L2 ». Dans le cadre de notre analyse, nous pouvons observer un lien entre la motivation à apprendre la L2 et l'envie de poursuivre l'immersion. Selon Roiha et Sommier (2018), l'impact d'EMILE sur la motivation par rapport à la langue cible est durable et persistant.

Les études précédemment exploitées concernant le côté démotivant d'EMILE (Lasagabaster & Doiz, 2017 ; Papaja, 2012) ont été menées auprès d'étudiants du secondaire. Contrairement à ces chercheurs, Roiha et Sommier (2018) ont mené leur étude auprès d'élèves du primaire. Il ressort de leurs résultats qu'inscrire son enfant dans une école primaire où le projet EMILE est mis en place renforce l'attitude des élèves face à la langue cible d'apprentissage (Roiha & Sommier, 2018). Cette différence de public investigué nous semble intéressante comme manière de justifier les différences observées entre notre étude, celle de Roiha et Sommier (2018) et celles de Lasagabaster et Doiz (2017) et Papaja (2012) ainsi que comme idée de prolongation de la présente recherche.

Par ailleurs, nous pouvons observer que le fait que les parents ne parlent pas la langue cible proposée par l'établissement scolaire a un effet significatif et négatif sur la motivation des élèves à apprendre cette même langue. Ainsi, des parents qui ne parlent pas la langue provoquent un effet de démotivation pour les élèves. Une hypothèse explicative serait que lors de la réalisation des devoirs en langue cible, par exemple, le fait que les parents ne sachent pas aider les enfants peut être un facteur conduisant à une perte de motivation pour eux puisqu'ils ne se sentent pas vraiment soutenus dans leurs tâches scolaires à faire à domicile.

Concernant notre deuxième hypothèse principale qui se focalisait sur le sentiment d'efficacité personnelle, les résultats obtenus ne sont pas autant explicites que pour la première. En effet, la moyenne générale obtenue de 2,68

(écart-type de 0,31, sur une échelle de 4) est légèrement inférieure à 2,85, indicateur que nous avons décidé de retenir comme démontrant un certain accord. De plus lorsqu'on s'attarde sur la distribution des réponses fournies par les élèves (figure 13), nous pouvons observer une grande disparité des réponses. Cela indique que tous les élèves ne présentent pas le même sentiment d'efficacité personnelle et que nous ne pouvons dégager de tendance générale.

Par ailleurs, avant de procéder à la mise en place de la régression linéaire multiple afin de voir les effets des différentes variables, nous avons calculé la moyenne générale des réponses fournies par celle des élèves inscrits en immersion anglaise et néerlandaise, nous avons constaté une première différence. Ces deux moyennes étant respectivement de 2,76 (écart-type = 0,93) et de 2,52 (écart-type = 1,001), nous pouvons observer que, bien qu'ils ne se sentent pas particulièrement efficaces dans l'apprentissage de la L2, les élèves en immersion anglaise se sentent plus efficaces que ceux en immersion néerlandaise.

Cette première analyse est confirmée par les résultats issus de la RLM puisque le coefficient est de 0.4131 en faveur de l'anglais. Ceci veut dire que **les élèves inscrits en immersion anglaise se sentent légèrement plus efficaces que les élèves en immersion néerlandaise** bien qu'ils ne se sentent pas vraiment efficaces dans l'apprentissage de la L2. Cette différence peut encore être mise en relation avec les études de Williams et al. (2002) et Busse (2017) où l'anglais est perçu comme langue plus importante et nécessaire dans la société actuelle, et donc plus motivante. En effet, la plupart des jeux, séries, chansons qui intéressent les enfants en Belgique francophone sont plus fréquemment proposés en anglais qu'en néerlandais, ils sont ainsi plus à même d'être en contact avec cette langue en dehors du contexte scolaire et peuvent donc davantage la pratiquer, ce qui renforce le SEP.

Les enfants inscrits dans des écoles où EMILE est proposé pensent qu'apprendre une langue se fait lorsqu'elle est utilisée le plus possible pour que les notions grammaticales et autres deviennent routinières, automatisées (Hüttner, Dalton-Puffer & Smit, 2013). En effet, bien qu'EMILE soit une

approche permettant d'enseigner des matières scolaires au moyen d'une langue étrangère (Ball, Kelly, Clegg, 2015 ; Coyle, Hood, Marsh, 2012 ; Mehisto, Marsh & Frigols, 2008), l'enseignement de la langue en elle-même reste pauvre et les objectifs à atteindre en langue ne sont pas toujours clairement définis (Dalton-Puffer, 2011). Dans l'étude de Coyle (2013) où il était demandé aux enfants d'évaluer l'enseignement qu'ils ont reçu avec EMILE aussi bien pour la langue que pour le contenu, il ressort tout de même qu'il faille changer les pratiques pédagogiques liées à l'apprentissage de la L2, notamment par rapport à la communication et les façons d'utiliser la langue. De plus, les enfants ont tendance, dès qu'ils en ont la possibilité, à se parler dans la langue de référence de l'école et non dans la L2 (Dalton-Puffer, 2011). À cela, nous pouvons ajouter les résultats de l'étude menée par Lasagabaster et Doiz (2016) qui postule qu'il y a un manque d'enseignement de la L2 de manière explicite et ciblée dans la plupart des programmes EMILE. Effectivement, les enseignants se basent principalement sur le principe « d'acquisition » en étant convaincus qu'il faille surtout enseigner le contenu et que les apprentissages linguistiques se feront d'eux-mêmes.

Ces apports théoriques peuvent nous permettre d'avancer l'hypothèse que si les enfants de notre échantillon ne se sentent pas particulièrement efficaces dans l'apprentissage de la langue, c'est dû au fait que l'enseignement immersif tel qu'il est proposé dans les écoles composant notre population ressemble à celui décrit par Lasagabaster et Doiz (2016). Nous émettons l'hypothèse que les enseignants des classes interrogées se concentrent davantage sur l'enseignement des matières scolaires pour correspondre aux objectifs imposés par les Socles de Compétences et le CEB que sur l'enseignement de la langue à proprement parler et que c'est ce manque d'apprentissage linguistique explicite qui entraîne un faible sentiment d'efficacité personnelle face à l'apprentissage de la L2.

Pour cette deuxième hypothèse, à savoir que les élèves se sentent efficaces face à l'apprentissage de la deuxième langue, nous n'avons pas obtenu de résultat statistiquement significatif permettant d'observer une différence de sentiment d'efficacité personnelle liée au genre.

En ce qui concerne les autres variables abordées dans le cadre de notre mémoire, le fait de vouloir poursuivre ou non l'immersion a un effet sur le SEP. Nous formulons l'hypothèse d'interprétation suivante : « plus les élèves se sentent efficaces dans l'apprentissage de la L2, plus ils ont envie de poursuivre leur scolarité secondaire en immersion ». En effet, cela nous semblait logique et compréhensible puisque les personnes ont tendance à vouloir arrêter de faire quelque chose si elles ne s'y sentent pas efficaces (Bandura, 2007).

Deux autres variables ont également un effet significatif sur le sentiment d'efficacité personnelle, la langue parlée à la maison et le niveau de compétence en langue de la maman.

Le fait que les enfants parlent le français à la maison a un effet négatif sur le SEP, nous pouvons donc conclure que si les élèves parlent une autre langue que le français à la maison, le français étant la langue de référence de l'institution scolaire en Belgique francophone, ils ont un meilleur sentiment d'efficacité personnelle. Ces enfants peuvent donc être considérés comme trilingues pouvant parler la langue de référence de la maison, le français (langue de référence institutionnelle et scolaire) et la langue cible. Nous pensons que cette différence en faveur du multilinguisme est une conséquence du fait que plusieurs inputs langagiers de langues différentes favorisent l'apprentissage d'une nouvelle langue. Notre hypothèse s'appuie notamment sur les travaux de Patterson (2002) mettant en avant le fait que lire des livres dans plusieurs langues amplifie le vocabulaire des langues. Posséder un large vocabulaire permet de communiquer aisément dans une langue, nous pensons dès lors que le SEP dans une langue peut être lié à l'ampleur du vocabulaire maîtrisé de celle-ci.

En outre, dans leur étude sur des parents immigrants qui ont inscrit leurs enfants dans des écoles immersives au Canada, Dagenais et Jacquet (2000) mettent en avant le fait que ces parents immigrants accordent une « importance symbolique » au bilinguisme et au multilinguisme (Bourdieu, 1977, cité par Dagenais & Jacquet, 2000, p. 401). Ce choix est posé par les parents parce qu'ils veulent mettre toutes les chances du côté de leurs bambins pour qu'ils s'insèrent facilement dans la société. Cette volonté de favoriser l'intégration ne

se fait tout de même pas au détriment de la langue « d'origine » de ces parents qui ne souhaitent pas voir leur langue et la culture véhiculée par celle-ci s'éteindre dans les générations futures. C'est pourquoi ils choisissent de continuer à parler leur langue à la maison. De plus, ces stratégies favorisent également le développement du multilinguisme chez leurs enfants et ce, entre autres, pour leur assurer des connaissances linguistiques importantes afin de faciliter leur entrée sur le marché du travail, national voire international.

La dernière variable ayant un effet significatif sur le sentiment d'efficacité personnelle des enfants est le niveau de connaissances que la mère a en L2. Comme expliqué précédemment, trois niveaux ont été établis pour évaluer le niveau de connaissance : le parent ne connaît pas la L2, la connaît peu ou la connaît parfaitement.

Premièrement, nous allons nous attarder sur le fait que la maman parle **parfaitement** la L2 qui présente un effet positif sur l'efficacité personnelle des enfants. Ainsi, le fait que la maman sache parfaitement parler la langue cible de l'immersion renforce le SEP des enfants quant à l'apprentissage de la L2. Nous estimons dès lors que si la maman parle parfaitement la langue d'immersion, elle doit très certainement parler la langue avec son enfant et démontrer une certaine envie de réussite de la part de son enfant dans ce domaine.

Deuxièmement, il apparaît logique dès lors que si la maman parle « peu » la langue cible cela ait un impact négatif sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'enfant (-0.2367). La notion « pas » n'a pas eu un résultat statistiquement significatif, mais sa p-value est de 0.056¹⁵ et la valeur du coefficient est presque comparable à celle de celui pour « peu » (-0.2367 et -0.2580) et indique une orientation comparable, à savoir négative. Ainsi, le fait que la maman ne parle « peu » ou « pas » la langue cible proposée par l'établissement scolaire aurait tendance à diminuer le SEP des enfants. Ceci est assez logique et en lien avec le point que nous venons de développer précédemment ; la maman qui ne parle pas, ou presque pas, la langue ne peut soutenir et aider l'enfant dans son apprentissage linguistique et il peut s'en sentir moins efficace.

¹⁵ La limite choisie pour cette RLM est de 0.05.

Enfin, nous pensons que le niveau de connaissance langagière de la mère ait un impact et pas celui du père est certainement lié au fait que, souvent, les mamans s'investissent davantage dans les apprentissages scolaires que les papas, du moins à l'école primaire (Blau & Hameiri, 2012 ; McBride, Dyer, Liu, Brown & Hong, 2009). Ceci explique, à notre sens, pourquoi les résultats obtenus pour les mères sont statistiquement significatifs contrairement à ceux obtenus pour les pères.

Notre troisième et dernière hypothèse supposait que les enfants inscrits en immersion présentaient une certaine motivation à apprendre leurs leçons dans la langue cible. La moyenne générale pour cette thématique est de 3,26 (écart-type = 0,16), nous pouvons donc conclure que les enfants poursuivant leur scolarité avec **un programme immersif sont motivés à apprendre les leçons en L2**. Il nous apparaît cependant de souligner deux biais non négligeables en lien avec ce troisième et dernier domaine de notre questionnaire. Effectivement, nous n'avions que 5 items pour cette partie, ce qui est relativement peu et les items étaient plus en lien avec le fait que les enfants « aiment » ou non apprendre leurs leçons pour la L2. Afin d'être bien sûr de mesurer leur motivation, il aurait été intéressant de rajouter une ou deux assertions concernant leur volonté à vouloir étudier ces leçons.

Tout comme pour les deux hypothèses précédentes, la langue cible poursuivie a un effet significatif sur cette motivation. Encore une fois, **les élèves inscrits en immersion anglaise sont davantage motivés que les élèves inscrits en immersion néerlandaise à apprendre leurs leçons en L2**. Nous pensons que cette dernière dimension est relativement liée aux deux précédentes, à savoir la motivation à étudier la L2 et le sentiment d'efficacité face à cette L2. En effet, si les enfants se sentent motivés et efficaces pour étudier la L2, il est logique qu'ils apprécient et soient motivés à étudier leurs leçons en L2. L'anglais, depuis le début de la discussion des résultats de notre étude, apparaît comme étant une langue véhiculant une certaine popularité par son côté nécessaire dans un cadre international. Il est donc compréhensible que les enfants d'immersion anglaise soient davantage motivés que ceux d'immersion néerlandaise. Le principe même d'EMILE est d'apprendre des

contenus dans une langue étrangère (Ball, Kelly, Clegg, 2015 ; Coyle, Hood, Marsh, 2012 ; Mehisto, Marsh & Frigols, 2008), il est donc normal que si l'on est motivé à apprendre une langue étrangère et qu'on se sente efficace dans cet apprentissage, on soit motivé à apprendre des matières scolaires dans cette langue étrangère.

Deux des autres variables expliquent les différences de motivation liées à l'apprentissage de la L2 ; le fait de vouloir poursuivre l'immersion et le niveau socio-économique de l'école.

Analogiquement aux deux premières hypothèses, la volonté de poursuivre l'immersion joue un rôle dans la motivation à apprendre ses leçons dans la langue cible. Effectivement au terme de la scolarité primaire, les leçons données en langue cible dans les écoles immersives de la Ville de Liège sont celles d'éveil et d'une partie des mathématiques. Cette répartition est maintenue dans la plupart des écoles secondaires proposant l'immersion, qu'elles soient organisées par la Ville de Liège ou non. Si les enfants du primaire sont déjà motivés à apprendre des matières en anglais ou néerlandais, ils le seront très certainement encore en secondaire. Il serait néanmoins, dans une vue de prolongation de ce présent mémoire, d'investiguer ces données au terme des deux premières années du secondaire en immersion. Conséquemment, nous pourrions voir si les résultats obtenus par Lasagabaster et Doiz (2017) et Papaja (2012) sur la démotivation liée au côté long terme d'EMILE se fait également ressentir pour notre échantillon de population.

Enfin, la toute dernière variable investiguée présente un résultat étonnant. En effet, le fait d'être inscrit dans une école présentant un indice moyen sur l'échelle des écoles défavorisées à favorisées a un effet significativement négatif sur la motivation à apprendre ses leçons en L2. Ceci, en d'autres termes, veut dire que les élèves fréquentant un établissement scolaire dont l'indice socio-économique est faible sont davantage motivés à apprendre leurs leçons dans la L2 que ceux qui sont inscrits dans une école à indice moyen.

Kormos et Kiddle (2013), dans leur étude sur les différences de motivation à apprendre une langue étrangère et le rôle du niveau socio-économique au Chili,

pointent le fait que des différences non négligeables s'observent entre ceux qui ont un niveau socio-économique élevé et ceux qui ont un niveau socio-économique faible, ceci en faveur des familles davantage aisées. Les chercheurs mettent également en avant le fait que ces différences de niveau socio-économique sont notamment dues au système éducatif fortement ségrégationniste chilien. Nous pouvons faire une analogie avec notre système éducatif en Belgique francophone, où les enfants immigrés et/ou d'origine défavorisée sont rassemblés dans des établissements scolaires et ne se voient pas offrir les mêmes chances d'émancipation et d'apprentissages que leurs pairs qui ne sont ni immigrés, ni d'origine défavorisée (Jacobs, 2017).

Ce qui est interpellant dans le cadre de notre étude, c'est que ce sont les enfants d'origine défavorisée qui démontrent une plus grande motivation quant à l'apprentissage des leçons en L2. Nous formulons une hypothèse qui pourrait, elle aussi, mener à de plus grandes investigations dans une logique de continuité de ce travail, qui est liée aux filières proposées par les établissements. En effet, les deux établissements présentant un indice socio-économique moyen ne proposent que l'immersion, anglaise ou néerlandaise, comme filière d'enseignement, tandis que les trois autres, dont l'indice est faible, proposent deux filières d'enseignement ; l'immersion et le francophone « traditionnel ». Nous pensons que le fait que les enfants de l'immersion côtoient des enfants qui ne sont pas inscrits en immersion et puissent observer comment les cours sont organisés dans un enseignement traditionnel renforce leur volonté d'apprendre en immersion. Nous émettons l'hypothèse que c'est parce qu'ils savent comparer l'EMILE avec l'enseignement traditionnel et qu'ils se rendent compte de l'opportunité qu'ils ont d'apprendre les matières scolaires par le biais d'une langue étrangère et qu'ils savent s'exprimer dans cette langue (alors que les autres ne le savent pas et qu'en plus ils ne les comprennent pas) renforce leur motivation à apprendre leurs leçons dans la L2.

Nous tenons tout de même à préciser que ces observations ont été rendues possibles avec des échantillons qui ont des tailles relativement différentes, du moins pour la variable « langue cible ». En effet, l'échantillon « anglais » est presque deux fois plus grand que l'échantillon « néerlandais » (114 contre 61). Il conviendrait donc, dans le cas où une étude comparable à la nôtre devait se

reproduire, de veiller à ce que les échantillons soient de taille relativement équivalente pour pouvoir être établis des conclusions probantes.

VIII. CONCLUSIONS, LIMITES ET PERSPECTIVES

L'enseignement selon EMILE, ou l'immersion en Belgique francophone, ne cesse de voir son succès grandir. Le nombre d'établissements le proposant ainsi que le nombre d'élèves inscrits dans ce projet ne fait croître, aussi bien dans notre communauté linguistique qu'en Europe (Indicateurs de tendance, 2012 ; Gravé-Rousseau, 2011 ; Eurydice, 2006). Les élèves inscrits dans ce type d'enseignement apprennent les matières scolaires dans une langue autre que celle de référence dans l'établissement scolaire.

L'un des principaux sujets d'étude de la psychologie éducationnelle est la motivation en contexte scolaire. Cette motivation est, avec le sentiment d'efficacité personnelle, ce qui donne aux élèves l'envie d'apprendre et la persévérance dans leurs apprentissages (Bouffard & Vezeau, 2010 ; Bandura, 2007). Cette motivation est, par ailleurs, nécessaire à l'apprentissage d'une langue étrangère (Dörnyei, 1994a).

Cette étude s'inscrit dans le cadre de ces questionnements puisqu'elle visait à savoir si les enfants inscrits dans un enseignement immersif organisé par la Ville de Liège se sentent motivés et efficaces face à l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que l'apprentissage des matières scolaires dans cette L2.

En effet, 175 élèves issus de cinq établissements différents proposant soit l'anglais, soit le néerlandais comme langue cible ont participé à cette étude. Les participants ont dû répondre à un questionnaire composé d'assertions et de réponses selon une échelle de Likert à 4 valeurs. Ce questionnaire était composé de trois domaines ayant trait aux trois hypothèses principales de cette étude ; la motivation à apprendre une langue étrangère, le sentiment d'efficacité personnelle face à l'apprentissage de cette L2 et la motivation à apprendre les leçons données en L2. Ces trois hypothèses ont également été décomposées en sous-hypothèses qui nous permettaient d'éventuellement observer des différences liées à la langue cible étudiée et le genre.

Ensuite, nous avons calculé les moyennes générales et écarts-types des réponses fournies par les enfants aux différents items des trois hypothèses. L'Alpha de Cronbach a été calculé pour chaque dimension.

Trois régressions linéaires multiples ont été effectuées pour les trois hypothèses principales afin de répondre aux questionnements soulevés par les sous-hypothèses. Outre les différences liées à la langue et au genre, nous avons également retenu différentes variables permettant de différencier autrement notre échantillon ; la volonté de poursuivre l'immersion en secondaire, le niveau socio-économique des établissements scolaires, la langue parlée à la maison ainsi que le niveau de maîtrise de la langue cible par les parents.

Au niveau des trois hypothèses principales, il ressort de notre étude et des résultats obtenus que, globalement, les enfants sont motivés à apprendre une langue étrangère et aussi motivés à apprendre leurs leçons dans cette même langue. Nous ne pouvons cependant pas tirer de conclusion quant au sentiment d'efficacité personnelle face à l'apprentissage de la L2 de ces enfants.

Par rapport aux différences liées à la langue cible, au genre ainsi qu'aux autres variables individuelles, nous pouvons conclure que les enfants qui sont inscrits en immersion anglaise sont davantage motivés face à l'apprentissage d'une langue étrangère et l'apprentissage de leurs leçons dans la langue cible que ceux inscrits en immersion néerlandaise. Ils se sentent également davantage efficaces que les autres. En outre, la volonté de poursuivre sa scolarité secondaire en immersion apparaît comme étant également un facteur augmentant la motivation et le SEP.

Pour la première hypothèse, à savoir si les enfants sont motivés à apprendre la L2, les filles sont davantage motivées que les garçons. Les parents qui ne parlent pas la langue cible proposée par l'établissement semblent avoir un effet démotivant sur les enfants.

En ce qui concerne la deuxième hypothèse en lien avec le SEP face à l'apprentissage de la L2, le fait que les élèves parlent une autre langue que le français semble avoir un effet positif sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Le niveau de maîtrise de la langue cible par la maman a également un effet statistiquement significatif sur le SEP ; le fait qu'elle parle parfaitement

la langue semble motiver les enfants tandis que si elle ne la parle que peu ou pas a tendance à démotiver les élèves.

Enfin, pour la troisième et dernière hypothèse qui énonce que les enfants inscrits en immersion sont motivés à apprendre leurs leçons dans une langue étrangère, le niveau socio-économique semble avoir un effet positif sur la motivation. Effectivement, les élèves inscrits dans un établissement considéré comme « défavorisé » sont davantage motivés que les enfants inscrits dans une école considérée comme « moyenne » sur l'échelle des établissements défavorisés à favorisés.

Nous pouvons donc synthétiser cette étude en avançant que les enfants inscrits dans un établissement de la Ville de Liège proposant l'immersion sont motivés face à l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que l'apprentissage des matières scolaires dans cette L2. Ces enfants sont davantage motivés s'ils sont inscrits en immersion anglaise et s'ils éprouvent le désir de continuer leur scolarité en immersion.

L'une des premières limites de cette étude est que l'échantillon « anglais » est deux fois plus important que l'échantillon « néerlandais » (114 élèves contre 61). Il est donc assez logique d'avoir observé des différences entre les deux échantillons. Si ceux-ci avaient été de tailles comparables, nous n'aurions peut-être pas eu les mêmes résultats.

Ensuite, il est important de noter que le nombre d'items relatifs à la troisième hypothèse (motivation à apprendre les leçons en L2) sont peu nombreux comparativement à ceux pour la première et deuxième hypothèse. Il serait dès lors intéressant, dans une idée de continuité pour ce présent travail, d'investiguer davantage cette notion propre à l'apprentissage en immersion.

Enfin, nous avons, dans le cadre de cette étude, pris en compte le niveau socio-économique des établissements composant notre échantillon mais nous n'avons pas cherché à connaître le niveau socio-économique des enfants constituant notre échantillon. Apparemment, la classe sociale a un effet certain sur la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle des enfants est fortement influencé par leur statut socio-économique (Kormos & Kiddle, 2013). Il aurait été dès lors intéressant d'avoir ces informations afin de procéder à une

ultime différenciation. Si cette étude devait se voir reconstruite dans une idée de continuité, il serait vivement nécessaire d'investiguer cette donnée.

Toujours dans une perspective d'amélioration du présent mémoire, nous stipulons qu'il serait également opportun d'interroger les enfants sur le sentiment qu'ils ont envers leur enseignant. En effet, un autre aspect lié à la motivation des élèves face à l'apprentissage d'une langue étrangère est l'impact de l'enseignant sur la motivation des apprenants. Les pratiques mises en place par l'enseignant sont importantes pour les élèves. Ces stratégies font référence à des interventions faites par l'enseignant dans le but d'explicitier et/ou de stimuler la motivation des élèves (Guillotiaux & Dörnyei, 2008). Assurément, il existe un lien très fort entre les pratiques motivationnelles des enseignants et le comportement motivationnel des élèves (Papi & Abdollahzadeh, 2012). Différentes stratégies peuvent être implémentées par les enseignants ; une stratégie favorisant l'autonomie et une autre étant davantage dans le contrôle. Ces deux stratégies sont liées aux croyances personnelles des enseignants quant à ce qui est bénéfique à la motivation et aux apprentissages ainsi qu'aux perceptions qu'ils se font de leurs élèves (Hornstra, Mansfield, van der Veen, Peetsma & Volman, 2015). Il est néanmoins important de souligner qu'aucune stratégie n'a de valeur absolue ou générale puisqu'elle peut être implantée dans une dynamique de changement et dans des contextes éducatifs différents et variés. De plus, la personnalité de l'enseignant et la composition du groupe classe peut aussi impacter sur l'efficacité ou non d'une stratégie d'enseignement donnée (Dörnyei & Csizér, 1998).

Enfin, il nous paraît également judicieux de s'intéresser à l'impact de l'investissement des parents. Les enfants dont les parents s'impliquent dans la vie scolaire en tirent des bénéfices aussi bien pour le rendement scolaire que sur leur bien-être et leurs compétences sociales. En effet, au travers de leurs attitudes démontrant une certaine implication, les parents montrent à l'enfant l'importance qu'ils accordent à l'école ainsi que leurs attentes et aspirations par rapport à son travail scolaire. De plus, cet investissement permet à l'enfant d'accroître son sentiment d'efficacité personnelle face à l'école (Tazouti, 2014).

Ainsi, nous estimons que s'intéresser davantage à l'impact de l'enseignant, à l'investissement parental tant au niveau scolaire en général que sur un point de vue apprentissage d'une langue étrangère, revêt un aspect particulier à un enseignement immersif. Nous pensons également qu'il serait intéressant d'interroger, au terme de la deuxième année du secondaire, les élèves de notre échantillon qui ont poursuivi leur scolarité secondaire en immersion afin d'observer une diminution, une stabilité et/ou une augmentation de la motivation et du SEP.

IX. BIBLIOGRAPHIE

1. Articles scientifiques et monographies

Ball, P., Kelly, & K., Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York : Academic Press.

Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of social and clinical psychology*, 26(6), 641-658.

Blau, I. & Hameiri, M. (2012). Teacher-families online interactions and gender differences in parental involvement through school data system : Do mothers want to know more than fathers about their children ? *Computers & Education*, 59(2), 701-709, DOI : 10.1016/j.compedu.2012.03.012.

Bouffard, T. & Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions. In M. Crahay & M. Dutrevis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 66-84). Bruxelles : De Boeck.

Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of Self-Efficacy on Performance in a Cognitive Task. *The Journal of Social Psychology*, 130(3), 353-363.

Bugler, M., McGeown, S.P. & St Clair-Thompson, H. (2015). Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behaviour. *Educational Psychology*, 35(5), 541-556, DOI : 10.1080/01443410.2013.849325.

Busse, V. (2017). Plurilingualism in Europe : Exploring Attitudes Toward English and Other European Languages Among Adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands and Spain. *The Modern Language Journal*, 101(3), 566-582.

- Chamot, A. U. (2014). Developing self-regulated learning in the language classroom. *Knowledge, skills and competencies in foreign language education*, 78-88.
- Coyle, D. (2013). Listening to learners : an investigation into 'successful learning' across CLIL contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 244-266, DOI : 10.1080/13670050.2013.777384.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2012). *CLIL – Content and Language Integrated Learning* (4è ed.). Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Dagenais, D. & Jacquet, M. (2000). Valorisation du multilinguisme et de l'éducation bilingue dans des familles immigrantes. *Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 1(4), 389-404.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning : From Practice to Principles ? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204, DOI : 10.1017/S0267190511000092.
- Delvaux, B. & Maroy, C. (2009). Justice scolaire et libre choix de l'école : le débat récent en Belgique francophone. *Ethique publique*, 11(1), 1-18, DOI : 10.4000/ethiquepublique.1317.
- Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (2014). CLIL and motivation : the effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal*, 42(2), 209-224, DOI : 10.1080/09571736.2014.889508.
- Dörnyei, Z. (1994a). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (1994b). Understanding L2 Motivation : On with the Challenge! *The Modern Language Journal*, 78(4), 515-523.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners : results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.

- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Eccles, J., Adler, T., Meece, J. L. (1984). Sex Differences in Achievement: A Test of Alternate Theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1), 26-43.
- Eurydice. (2006). L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe. Bruxelles, Commission Européenne.
- Fontecha, A.F. & Alonso, A.C. (2014). A preliminary study on motivation and gender in CLIL and non-CLIL types of instruction. *International Journal of English Studies*, 14(1), 21-36.
- Garcia, T. & Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gardner, R.C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational Variables in Second-Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272.
- Gardner, R.C. (1968). Attitudes and Motivation : Their Role in Second-Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 2 (3), 141-150.
- Gravé-Rousseau, G. (2011). L'EMILE d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en 1 langue étrangère. Retrieved from http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf.
- Guillotiaux, M. J. & Dörnyei, Z. (2008). Motivating Language Learners : A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77.
- Hornstra, L., Mansfield, C., van der Veen, I., Peetsma, T. & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies : the role of beliefs and contextual factors. *Learning Environment Research*, 18, 363-392.

- Hüttner, J., Dalton-Puffer, C. & Smit, U. (2013). The power of beliefs : lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 267-284, DOI : 10.1080/13670050.2013.777385.
- Jacobs, D. (2017). *La ségrégation scolaire reste le principal obstacle à l'égalité des chances pour les élèves défavorisés et/ou d'origine d'immigrée*. Retrieved from <https://www.kbs-frb.be/fr/Newsroom/Press-releases/2017/20170831ND2>.
- Kissau, S. (2006). Gender Differences in Motivation to Learn French. *The Canadian Modern Language Review*, 62(3), 401-422.
- Kormos, J. & Kiddle, T. (2013). The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign Language: The Case of Chile. *System*, 41(2), 399-412.
- Kormos, J., Kiddle, T. & Csizér, K. (2011). Systems of Goals, Attitudes and Self-related Beliefs in Second-Language-Learning Motivation. *Applied Linguistics*, 32(5), 495-516.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18, DOI : 10.1080/17501229.2010.519030.
- Lasagabaster, D. & Doiz, A. (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process : delving into self-perceived improvement and instructional preferences, *Language Awareness*, 25(1-2), 110-126, DOI : 10.1080/09658416.2015.1122019.
- Lasagabaster, D. & Doiz, A. (2017). A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Affective Factors. *Applied Linguistics*, 38(5), 688-712.
- Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (2009). Immersion and CLIL in English : more differences than similarities. *ELT Journal*, 64/4, 367-375, DOI : 10.1093/elt/ccpo82.
- Marsh, D. (2000). Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. Retrieved from <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/1UK.pdf>.

- Marsh, D. (2002). (Ed.), *The European dimension : Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä : UniCOM.
- Marsh, H. W. (1984). Self-concept, social comparison and ability grouping : A reply to Kulik and Kulik. *American Educational Research Journal*, 21, 799-806.
- Marsh, H. W. (1987). The Big-Fish-Little-Pond-Effect on Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295.
- Masgoret, A.M. & Gardner, R.C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning : A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Learning Languages*, 53(1), 123-163.
- McBride, B.A., Dyer, W.J., Liu, Y., Brown, G.L. & Hong, S. (2009). The Differential Impact of Early Father and Mother Involvement on Later Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 498-508, DOI : 10.1037/a0014238.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL – Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Londres, Royaume-Uni : Macmillan Edition.
- O'Connell, A-M. (2016). *Enseignement des langues en immersion – Approche didactique, perspective philosophique, le cas de l'Irlande*. Paris, France : L'Harmattan.
- Papaja, K. (2012). The impact of students' attitude on CLIL : A study conducted in higher education. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 5(2), 28-56, DOI : 10.5294/laclil.2012.5.2.10.
- Papi, M. & Abdollahzadeh, E. (2012). Teacher Motivational Practice, Student Motivation, and Possible L2 Selves : An examination in the Iranian EFL Context. *Language Learning*, 62(2), 571-594.
- Patterson, J.L. (2002). Relationships of expressive vocabulary to frequency of reading and television experience among bilingual toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 23, 493-508, DOI : 10.1017/S0142716402004010.
- Pinard, A. (1992). Métaconscience et métacognition. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 33(1), 27-41.

- Perry, N. E., Philips, L., & Hutchinson, L. (2006). Mentoring Student Teachers to Support Self-Regulated Learning. *The Elementary School Journal*, 106 (3), 237-254.
- Rivers, D. J. & Ross, A. S. (2018). L1/L2 communication self-efficacy beliefs and the contribution of personlaity. *The Language Learning Journal*, 1-15. DOI : 10.1080/09571736.2018.1441895.
- Roiha, A. & Sommier, M. (2018). Viewing CLIL through thee yes of former pupils : insights into foreing language and intercultural attitudes. *Language and Intercultural Communication*. DOI : 10.1080/14708477.2018.1465069.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78, DOI : 10.1037/0003-D66X.55.1.68.
- Safty, A. (1991). French immersion in Canada: Theory and Practice. *International Review of Education*, 37(4), 473-488.
- Smala, S., Bergas Paz, J., & Lingard, B. (2012). Languages, cultural capital and school choice : distinction and second-language immersion programmes. *British Journal of Sociology of Education*, 34(3), 373-391, DOI : 10.1080/01425692.2012.722278.
- Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36(2), 97-116. DOI : 10.3917/rief.036.0097.
- Tremblay, P. F. & Gardner, R. C. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language Journal*, 79(4), 505-518.
- Vaillancourt, M-E. & Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence, attitudes dysfonctionnelles et distorsions cognitives chez des élèves du primaire. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 41(3), 151-160.
- Van Hiel, S. Emile en français et en anglais L2 : effets sur l'attitude/la motivation et conséquences pour l'acquisition du vocabulaire. (Master's thesis). Université de Gand, Gand.

- Viau, R. & Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 22 (2), 144-157.
- Williams, M., Burden, R. & Lanvers, U. (2002). 'French Is the Language of Love and Stuff' : Student Perceptions of Issues Related to Motivation in Learning a Foreign Language. *British Educational Research Journal*, 28(4), 503-528.
- Winne, P. H. (1995) Inherent Details in Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187.
- Wolff, D. (2002). On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union. In D. Marsh (Ed.), *The European dimension : Actions, Trends and Foresight Potential* (pp. 47-48). Jyväskylä : UniCOM.
- Yashima, T., Nishida, R. & Mizumoto, A. (2017). Influence of Learner Beliefs and Gender on the Motivating Power of L2 Selves. *The Modern Language Journal*, 101(4), 691-711, DOI : 10.1111/modl.124300026-7902/17.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-Regulation Involves More Than Metacognition : A Social Cognitive Perspective. *Education Psychologist*, 30(4), 217-221.

2. Références sans auteurs spécifiés

Décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique, *Galilée*, 2007.

Enseignement Fondamental (maternel et primaire de la Ville de Liège) : Immersion en langues allemande, anglaise, néerlandaise, 2015.

X. TABLE DES FIGURES

FIGURE 1 : STATUT DE L'ENSEIGNEMENT EMILE (PRIMAIRE ET SECONDAIRE, ANNEE SCOLAIRE 2004-2005) (EURYDICE, 2006, P.13)	13
FIGURE 2 : EVOLUTION DU NOMBRE D'IMPLANTATIONS PROPOSANT L'IMMERSION PAR PROVINCE DE 2006-2007 A 2010-2011 ET REPARTITIONS DES IMPLANTATIONS PROPOSANT L'IMMERSION PAR PROVINCE SELON LA LANGUE D'IMMERSION EN 2010-2011 (INDICATEURS DE TENDANCE 2012, P. 31)	15
FIGURE 3 : EVOLUTION DU NOMBRE D'ELEVES INSCRITS EN IMMERSION PAR PROVINCE DE 2006-2007 A 2010-2011 ET REPARTITIONS DES ELEVES SUIVANT LES COURS EN IMMERSION PAR PROVINCE SELON LA LANGUE D'IMMERSION EN 2010-2011 (INDICATEURS DE TENDANCE 2012, P. 31)	16
FIGURE 4 : LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE EN CONTEXTE SCOLAIRE (VIAU & LOUIS, 1997, P. 146)	20
FIGURE 5 : PROPOSITION D'UN MODELE MOTIVATIONNEL (TREMBLAY & GARDNER, 1995, P. 510)	24
FIGURE 6 : PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION SUR L'EFFICACITE ET SUR LE FONCTIONNEMENT DES DIFFERENTS MODES DE TRAITEMENT (BANDURA, 1977, P. 195)	33
FIGURE 7 : THEME, HYPOTHESES ET SOUS-HYPOTHESES DU PRESENT MEMOIRE	46
FIGURE 8 : LANGUE PARLEE A LA MAISON	53
FIGURE 9 : NIVEAU DE MAITRISE DE LA L2 PAR LE PAPA	53
FIGURE 10 : NIVEAU DE MAITRISE DE LA L2 PAR LA MAMAN	54
FIGURE 11 : VOLONTE DE POURSUIVRE OU NON L'IMMERSION EN SECONDAIRE	54
FIGURE 12 : DISTRIBUTION DES REPONSES POUR H1 (MOTIVATION A APPRENDRE LA L2)	57
FIGURE 13 : DISTRIBUTION DES REPONSES POUR H2 (SEP A APPRENDRE LA L2)	61
FIGURE 14 : DISTRIBUTION DES REPONSES POUR H3 (MOTIVATION A APPRENDRE LEÇONS EN L2)	65

XI. TABLE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : REPARTITION DES ELEVES SELON LE GENRE ET LA LANGUE CIBLE	52
TABLEAU 2 : ALPHA DE CRONBACH POUR H1 (MOTIVATION A APPRENDRE L2).....	55
TABLEAU 3 : RESULTATS RLM POUR H1(MOTIVATION A APPRENDRE LA L2)	58
TABLEAU 4 : ALPHA DE CRONBACH POUR H2 (SEP A APPRENDRE LA L2)	60
TABLEAU 5 : RESULTATS RLM POUR H2 (SEP A APPRENDRE LA L2)	62
TABLEAU 6 : ALPHA DE CRONBACH POUR H3 (MOTIVATION A APPRENDRE LES LEÇONS EN L2).....	64
TABLEAU 7 : RESULTATS RLM POUR H3 (MOTIVATION A APPRENDRE LES LEÇONS EN L2)	66

ANNEXES

ANNEXE 1 : ECOLES IMMERSIVES FWB.....	I
ANNEXE 2 : LETTRE AUX PARENTS.....	II
ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE ELEVES	III
ANNEXE 4 : REPONSES AUX QUESTIONNAIRES PAR LES ELEVES (SOUS EXCEL)	VII

Annexe 1 : Ecoles immersives FWB

Document original disponible sur la page : http://enseignement.be/download.php?do_id=14260

ANNEE SCOLAIRE 2017-2018

N° d'Établissement	Géographie (E) Bâtiment	Géographie (E) Locales	Géographie (E) Communes	Géographie (E) Bâtiment	Géographie (E) Locales	Langues/Remarques
Ecole primaire libre St-Joseph des Neiges-Notre-Dame	Rue de la Dénodière 10	1070 BRUXELLES	ANDERLECHT	Rue de la Dénodière 10	1070 BRUXELLES	NE NO
Ecole maternelle Riva-Belle-Vue	Avenue du Général Leman 6	1070 BRUXELLES	BRUXELLES	Rue de l'Yvertoey 27	1070 BRUXELLES	NE NO
Centre scolaire du Prof des Auteurs	Place Edouard Peiroy 20	1160 BRUXELLES	AUDERMINGH	Place Edouard Peiroy 20	1160 BRUXELLES	NE NO
Ecole communale des Petits Enfants	Avenue Comtesse de Lothar 36A	1040 ETTERBEEK	ETTERBEEK	Avenue Comtesse de Lothar 36A	1040 ETTERBEEK	NE NO
Ecole de l'Orfèvre de la Centrale	Rue de la Centrale 173	1060 WILLEM	KELLES	Rue de la Centrale 173	1060 WILLEM	NE NO
Ecole fond. libre sud-servatrice Saint-Joseph Bonnardel	Chaussée de Bonnardel 621	1060 WILLEM	KELLES	Chaussée de Bonnardel 621	1060 WILLEM	NE NO
Ecole communale de la Chapelle de la Halle	Rue de la Halle 13	1060 WILLEM	KELLES	Rue de la Halle 13	1060 WILLEM	NE NO
Institut de la Vierge Marie - Ecole fondamentale	Place de Jambrière de Meux 14	1300 BRUXELLES	SCHIEBECK	Place de Jambrière de Meux 14	1300 BRUXELLES	NE NO
Ecole communale de la Heriborch	Avenue d'Heriborch 34	1180 BRUXELLES	WOLFF-SANT-LAMBERT	Avenue d'Heriborch 34	1180 BRUXELLES	NE NO
Ecole Robert Massieu	Rue Joseph Arnaud 5	1200 BRUXELLES	WOLFF-SANT-LAMBERT	Rue Joseph Arnaud 5	1200 BRUXELLES	NE NO
Ecole primaire Van Meyel	Avenue Georges Henri 224	1200 BRUXELLES	WOLFF-SANT-LAMBERT	Avenue Georges Henri 224	1200 BRUXELLES	NE NO
Ecole fondamentale Notre-Dame de Lourdes - Neuve	Avenue de Chart d'Ostoya 19	1150 BRUXELLES	SAINT-PIERRE	Avenue de Chart d'Ostoya 19	1150 BRUXELLES	NE NO
Ecole fondamentale communale Prévost	Rue René Francis 7	1428 LILOUWITZEREE	BRANSE-LALLEU	Rue René Francis 7	1428 LILOUWITZEREE	NE NO
Ecole communale de la Centrale	Rue de la Barre 1	1428 LILOUWITZEREE	COURT-SAINT-ETIENNE	COURT-SAINT-ETIENNE	1428 LILOUWITZEREE	NE NO
Ecole communale fondamentale de Sart-Tangisart	Rue de l'Aître de Justine 4	1490 COURT-SAINT-ETIENNE	COURT-SAINT-ETIENNE	Rue de l'Aître de Justine 4	1490 COURT-SAINT-ETIENNE	NE NO
Ecole communale de Sart-Tangisart - Groupe B	COURT-SAINT-ETIENNE	1490 COURT-SAINT-ETIENNE	COURT-SAINT-ETIENNE	COURT-SAINT-ETIENNE	1490 COURT-SAINT-ETIENNE	NE NO
Ecole communale fondamentale de Sart-Tangisart	Rue de l'Aître de Justine 4	1490 COURT-SAINT-ETIENNE	COURT-SAINT-ETIENNE	Rue de l'Aître de Justine 4	1490 COURT-SAINT-ETIENNE	NE NO
Ecole communale fondamentale de Sart-Tangisart	Chaussée de Bonnière 35A	1490 COURT-SAINT-ETIENNE	COURT-SAINT-ETIENNE	Chaussée de Bonnière 35A	1490 COURT-SAINT-ETIENNE	NE NO
Ecole communale fondamentale de Sart-Tangisart	Chaussée de Bonnière 35A	1490 COURT-SAINT-ETIENNE	COURT-SAINT-ETIENNE	Chaussée de Bonnière 35A	1490 COURT-SAINT-ETIENNE	NE NO
Ecole communale fondamentale Fernand Vanbeuren	Rue du Port au Lis 22	1390 GREZ-DOCEAU	GREZ-DOCEAU	Rue du Port au Lis 22	1390 GREZ-DOCEAU	NE NO
Ecole communale de la Centrale	VIRVINE-JAMME	1390 GREZ-DOCEAU	GREZ-DOCEAU	VIRVINE-JAMME	1390 GREZ-DOCEAU	NE NO
Ecole fondamentale libre - Institut Saint-Louis	Rue de l'Argentine 72	1310 LA HALPE	LA HALPE	Rue de l'Argentine 72	1310 LA HALPE	NE NO
Institut Sainte-Thérèse - Ecole fondamentale	Rue Claires 2	1460 NIVELLE	NIVELLE	Rue Claires 2	1460 NIVELLE	NE NO
Institut Sainte-Thérèse - Ecole fondamentale	Rue Claires 2	1460 NIVELLE	NIVELLE	Rue Claires 2	1460 NIVELLE	NE NO
Ecole communale fondat. La Flandrinie - Theobaldus-St-Frond	Rue du Culot 2	1360 PERWEZ	PERWEZ	Rue du Culot 2	1360 PERWEZ	NE NO
Ecole communale Fondat. de Perwez	Rue de Brabant 45	1360 PERWEZ	PERWEZ	Rue de Brabant 45	1360 PERWEZ	NE NO
Ecole communale Fondat. de Perwez	Rue de Brabant 45	1360 PERWEZ	PERWEZ	Rue de Brabant 45	1360 PERWEZ	NE NO
Ecole fondamentale libre de Perwez	Rue de Louvage 17	1360 PERWEZ	PERWEZ	Rue de Louvage 17	1360 PERWEZ	NE NO
Ecole communale de la Centrale	Rue des Eclipses 17	1330 REXEMANT	REXEMANT	Rue des Eclipses 17	1330 REXEMANT	NE NO
Ecole fondamentale libre Saint-Augustin - Collège à Valvies	Rue du Vallon 117	1332 GENVAL	REXEMANT	Rue du Vallon 117	1332 GENVAL	NE NO
Ecole fondamentale autonome Tubize - Neuve	Rue de Blinbert 8	1490 TURIZ	TURIZ	Rue de Blinbert 8	1490 TURIZ	NE NO
Ecole communale fondamentale Mors-Saint-Jean	Rue du Min 3	1410 WATERLOO	WATERLOO	Rue du Min 3	1410 WATERLOO	NE NO
Ecole communale fondamentale Desfontaines	Rue de la Gendronne 14	1490 WATERLOO	WATERLOO	Rue de la Gendronne 14	1490 WATERLOO	NE NO
Ecole communale fondamentale Jean-Paul	Chaussée de Wiens 59	1530 JANDRAN-ANDRENOUILLE	JANDRAN-ANDRENOUILLE	Chaussée de Wiens 59	1530 JANDRAN-ANDRENOUILLE	NE NO
Ecole communale de Namur	Rue de Namur 107	1490 NAMUR	NAMUR	Rue de Namur 107	1490 NAMUR	NE NO
Ecole communale n°4 Colonne	Rue Hennepin 12	7800 ATH	ATH	Rue Hennepin 12	7800 ATH	NE NO
Ecole communale n°4 Colonne	Boulevard Paul Janson 61	6000 CHARLEROI	CHARLEROI	Boulevard Paul Janson 61	6000 CHARLEROI	NE NO
Ecole primaire de Charleroi - Neuve	Rue Bayemont 1	6000 CHARLEROI	CHARLEROI	Rue Bayemont 1	6000 CHARLEROI	NE NO
Centre Scolaire - Collège du Saint-Croix	Boulevard Armand 58	6000 CHARLEROI	CHARLEROI	Boulevard Armand 58	6000 CHARLEROI	NE NO
Ecole communale n°1, 2 & 3	Rue Emile Berckmans 1	6000 CHARLEROI	CHARLEROI	Rue Emile Berckmans 1	6000 CHARLEROI	NE NO
Ecole C.O.S. maternelle autonome	Rue de la Science 39	6000 CHARLEROI	CHARLEROI	Rue de la Science 39	6000 CHARLEROI	NE NO
Ecole communale de la Centrale	Rue de la Science 39	6000 CHARLEROI	CHARLEROI	Rue de la Science 39	6000 CHARLEROI	NE NO
Ecole communale de Familienrux	Rue Ferner 106	7181 FAMILLEUREUX	SENYFE	Rue Ferner 106	7181 FAMILLEUREUX	NE NO
Ecole fondamentale libre Saint-Cyr et Juliette	Rue Général Leman 6	7181 FAMILLEUREUX	SENYFE	Rue Général Leman 6	7181 FAMILLEUREUX	NE NO
Ecole communale fondamentale - Groupe B	Rue de la Centrale 23	6290 PREBLES-PRÉBLES	PREBLES-PRÉBLES	Rue de la Centrale 23	6290 PREBLES-PRÉBLES	NE NO
Ecole fondamentale autonome de Frasnes-lez-Gosselies	Rue Zéphirin Flancho 10	6210 FRANCES-LEZ-GOSSELIES	LES BONS VILLERS	Rue Zéphirin Flancho 10	6210 FRANCES-LEZ-GOSSELIES	NE NO
Ecole communale fondamentale Robert André	Rue de la Centrale 23	6290 PREBLES-PRÉBLES	PREBLES-PRÉBLES	Rue de la Centrale 23	6290 PREBLES-PRÉBLES	NE NO
Ecole communale fondamentale Robert André	Place A. Doorn 8	7012 FLEMU	FLEMU	Place A. Doorn 8	7012 FLEMU	NE NO
Ecole communale fondamentale Robert	Place A. Doorn 8	7012 FLEMU	FLEMU	Place A. Doorn 8	7012 FLEMU	NE NO
Groupe scolaire communale de la Centrale	Rue de la Centrale 23	6290 PREBLES-PRÉBLES	PREBLES-PRÉBLES	Rue de la Centrale 23	6290 PREBLES-PRÉBLES	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue Louis Cay 133	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue Louis Cay 133	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue Louis Cay 133	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue Louis Cay 133	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	GHISLAIN	Rue de l'Ecluse 16	7311 BAUDOUR	NE NO
Ecole communale de Douvion	Rue de l'Ecluse 16	731				

Annexe 2 : Lettre aux parents



Liège, mars 2018

Chers parents,

J'ai commencé à travailler en tant qu'institutrice primaire en immersion anglaise pour des écoles de la Ville de Liège en septembre 2013 et depuis maintenant bientôt trois ans, j'ai repris le Master en Sciences de l'Éducation en cours du soir à l'Université de Liège. Dans le cadre de mon travail de fin d'études, je m'intéresse à la motivation des élèves de 5ème et 6ème primaire qui ont suivi leur scolarité dans une école immersive de la Ville de Liège, quelle que soit la langue cible enseignée. Pour ce faire, j'aimerais soumettre à votre/vos enfant(s) un questionnaire. Les données confidentielles (nom, âge, adresse...) ne seront pas demandées. D'avance je vous remercie pour l'intérêt que vous porterez à mon travail et pour l'éventuelle participation de votre/vos enfant(s),

Foret Magali, Étudiante à l'Université en Science de l'Éducation

Je soussigné(e)..... accepte que mon fils/ma fille
..... participe à l'enquête sur la motivation des
élèves ayant suivi un parcours scolaire en immersion.

Annexe 3 : Questionnaire élèves

Ecole : _____



Bonjour,

Tu trouveras dans ce dossier une série de questions que je te demande de lire attentivement afin d'y répondre le plus précisément possible.

Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses. Réponds simplement en indiquant sincèrement ce qui correspond à ta situation.

Dans tous les cas, il s'agit de répondre en cochant la case qui te convient. Si tu as fait une erreur en cochant une case, barre la mauvaise case (ou efface proprement ta croix), puis coche la bonne case. Il est important que tu coches une case par question.

Tes réponses seront combinées avec celles d'autres élèves pour donner des résultats totaux, où aucun élève particulier ne pourra être identifié. Tout ce que tu indiqueras dans ce questionnaire restera confidentiel.

Je te remercie vivement pour ta collaboration !

SECTION 1 : Tes caractéristiques personnelles

Q. 1	Es-tu une fille ou un garçon ?	
	<input type="checkbox"/> ₁ Fille	<input type="checkbox"/> ₂ Garçon

Q. 2	Quelle est ta langue maternelle ?

Q. 3	Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison ?

Q. 4	Comment ton papa, ta maman et les autres membres de ta famille maîtrisent-ils l'anglais/le néerlandais ?				
			Pas	Un peu	Parfaitement
	1)	Mon papa	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
	2)	Ma maman	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
	3)	Mon frère/ma soeur	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
	4)	Mon frère/ma soeur	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
	5)	Mon frère/ma soeur	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

Q.5	Quelle(s) autres langue(s) tes parents connaissent-ils ?

Q. 6	Je voudrais poursuivre ma scolarité secondaire dans une école où l'on pratique l'immersion. Oui ou non, pourquoi ?

SECTION 2 : Ton avis sur les cours donnés en français et ceux donnés en anglais/néerlandais

1. Pense à l'anglais/ au néerlandais et à ce que cette langue t'apporte.

Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les affirmations ci-dessous ? (ne coche qu'une seule case par ligne).

J'apprends et/ou j'utilise l'anglais/le néerlandais pour...

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1	Avoir un métier où il faut maîtriser les langues.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2	Etre capable de lire des journaux, des livres et/ou des magazines.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3	Etre capable de me faire des amis (en vacances par exemple).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4	Ecouter la radio.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5	Pouvoir vivre et travailler en Belgique.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6	Voyager.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7	Obtenir de bons résultats à l'école.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8	Trouver un bon travail plus tard qui me permette de vivre aisément.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9	Apprendre la littérature dans cette langue.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

2. Pense aux leçons données dans la classe de français et à celles données dans la classe d'anglais/néerlandais et comment tu te sens dans ces deux environnements différents.

Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les affirmations ci-dessous ? (ne coche qu'une seule case par ligne).

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
10	J'aime apprendre l'anglais/le néerlandais.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11	Les leçons données en anglais/néerlandais sont généralement plus amusantes que les leçons données en français.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
12	Je suis nerveux(se) quand je dois parler en anglais/néerlandais devant toute la classe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
13	Les cours donnés en anglais/néerlandais sont généralement ennuyeux.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

14	Je trouve que l'anglais/le néerlandais est plus facile à comprendre que le français.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
15	Ça m'est égal de connaître une autre langue.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
16	Je n'arrive pas toujours à transmettre le message que je voudrais dire en anglais/néerlandais.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
17	Je parle souvent en français dans la classe d'anglais/de néerlandais car ça m'ennuie de devoir m'exprimer dans une autre langue.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
18	Je sais que je parle bien l'anglais/le néerlandais.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
19	Je prends souvent la parole dans la classe d'anglais/de néerlandais.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
20	Les cours donnés en français sont plus difficiles que les cours donnés en anglais/néerlandais.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
21	J'aime lire des livres et des bandes dessinées en anglais/néerlandais.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
22	Il est important de maîtriser l'anglais/le néerlandais.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
23	J'aime bien apprendre mes leçons en anglais/néerlandais.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
24	Je me sens peu compétent en anglais/néerlandais.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
25	Je pense que le/la professeur(e) d'anglais/néerlandais ne trouve pas que je sois un bon élève.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
26	Je trouve que le français est plus facile à comprendre que l'anglais/le néerlandais.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
27	Je n'aime pas les leçons qu'on apprend dans la classe d'anglais/de néerlandais.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
28	Je pense que je suis le/la meilleur(e) de ma classe en anglais/néerlandais.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
29	J'aime le fait de pouvoir parler une autre langue.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
30	J'ai plus de difficultés à m'exprimer en anglais/néerlandais qu'en français.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
31	Je trouve que les leçons qu'on apprend dans la classe d'anglais/de néerlandais sont très intéressantes.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
32	Les autres élèves de la classe sont plus doués que moi en anglais/néerlandais.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
33	J'ai l'impression que la plupart des élèves parlent mieux l'anglais/le néerlandais que moi.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
34	Lorsque je suis à l'étranger, j'apprécie le fait que je sache m'exprimer dans une autre langue que le français.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
35	Connaître plusieurs langues n'a pas beaucoup d'intérêt pour rencontrer d'autres personnes.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Annexe 4 : Réponses aux questionnaires par les élèves (sous Excel)

Sujets	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	Item 24	Item 25	Item 26	Item 27	Item 28	Item 29	Item 30	Item 31	Item 32	Item 33	Item 34	Item 35
S1	3	2	3	2	1	3	2	2	3	4	4	3	1	4	1	1	1	4	3	4	4	4	4	1	2	3	1	1	4	3	4	3	3	4	1
S2	3	3	3	3	2	4	4	4	3	4	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	2	4	3	2	2	3	2	2	4	3	3	2	2	4	1
S3	2	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	2	2	2	3	3	4	3	2	4	2	4	3	3	4	1	2	1	4	4	3	4	4	4	1
S4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	3	2	1	2	3	2	1	3	3	3	2	1	3	2	2	4	3	2	1	3	2	3	2	2	4	2
S5	3	3	3	2	2	4	3	4	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	1	1	2	2	1	3	3	3	3	2	3	1
S6	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4	2	1	2	3	2	3	3	2	4	3	3	3	2	4	3	1	4	4	3	3	2	4	1
S7	2	3	3	3	3	3	3	3	2	4	2	1	1	2	3	2	4	3	2	2	3	3	3	1	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3
S8	1	3	4	3	3	4	3	3	3	3	2	1	1	4	1	3	3	2	2	4	3	2	3	1	3	1	1	2	4	3	3	2	2	3	1
S9	3	2	3	2	2	4	1	3	2	4	2	2	1	3	1	1	2	3	2	3	3	4	4	2	2	2	2	2	4	3	3	2	2	4	4
S10	3	4	4	1	4	3	4	4	4	4	3	4	2	4	2	3	3	3	3	4	4	4	4	2	2	1	1	2	4	1	3	3	4	4	1
S11	2	2	4	2	2	2	4	2	2	4	4	4	1	4	1	4	2	4	4	4	1	3	3	3	2	4	1	1	4	4	3	1	1	4	3
S12	2	3	4	1	2	3	4	4	4	4	2	1	1	3	1	4	1	3	1	2	4	3	3	2	1	1	2	1	4	1	3	4	3	4	1
S13	3	4	3	2	2	4	2	2	3	4	4	2	1	4	3	4	2	3	4	4	3	4	4	2	2	1	1	2	4	3	4	2	2	4	1
S14	4	1	4	3	1	4	4	4	3	4	4	1	1	4	2	1	2	4	4	4	2	4	4	1	2	1	1	4	4	1	3	1	1	4	1
S15	4	3	1	1	3	4	4	4	4	4	2	1	1	2	1	1	2	2	3	4	4	4	4	1	3	4	1	1	4	1	4	3	3	4	1
S16	3	2	3	1	2	4	3	3	2	4	3	3	1	3	1	4	3	3	3	3	2	4	3	2	2	2	1	1	4	3	2	3	1	3	1
S17	4	1	3	2	2	4	3	4	2	3	3	4	1	3	2	3	3	4	1	2	2	3	3	2	2	1	1	2	4	3	4	2	2	4	1
S18	4	4	3	4	1	4	3	4	3	4	4	1	1	4	1	3	2	3	4	4	4	4	4	2	2	1	1	2	4	2	4	3	2	4	1
S19	3	4	3	2	4	4	4	3	3	4	1	3	2	2	1	1	1	3	3	4	2	4	3	1	1	2	2	3	4	3	2	2	2	4	1
S20	3	3	4	3	4	4	3	4	3	4	4	1	2	4	2	2	1	4	4	4	3	4	4	1	1	1	1	2	4	2	3	2	2	4	2
S21	4	4	3	3	2	4	4	4	4	3	3	4	2	3	1	4	4	3	1	3	1	2	3	4	1	2	3	1	4	4	2	4	4	4	1
S22	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	4	1	1	4	2	1	1	3	3	1	4	4	4	3	2	1	1	1	4	1	4	2	2	4	1
S23	4	2	4	1	3	4	4	4	3	4	4	4	1	4	3	4	3	2	2	4	1	4	4	2	3	1	1	1	4	1	4	3	4	4	3
S24	4	3	3	3	2	4	4	4	2	4	4	2	1	4	2	4	2	3	3	4	2	4	4	2	1	3	1	2	4	2	4	2	2	4	1
S25	3	3	2	1	1	4	1	4	2	4	4	3	1	4	1	1	2	4	3	4	3	4	3	1	2	1	1	2	4	3	4	2	2	4	1
S26	3	3	4	3	3	4	4	4	3	4	3	1	1	3	3	1	3	4	4	3	4	4	4	1	1	2	1	2	4	2	4	2	2	4	1

Sujets	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	Item 24	Item 25	Item 26	Item 27	Item 28	Item 29	Item 30	Item 31	Item 32	Item 33	Item 34	Item 35
S27	3	3	4	2	2	3	3	4	4	4	4	3	1	2	4	3	2	4	3	4	3	4	4	1	1	3	1	1	4	3	4	3	3	4	1
S28	3	4	3	3	2	4	3	3	3	4	4	4	2	4	4	3	3	2	2	4	3	3	4	3	2	2	3	2	4	3	4	4	3	2	4
S29	3	4	3	2	1	3	4	3	4	4	4	3	1	4	1	3	3	2	3	4	2	4	4	2	3	3	1	1	4	4	4	4	4	2	4
S30	2	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	1	2	4	4	3	2	4	4	4	3	4	3	1	3	1	2	4	4	3	4	2	4	4
S31	3	4	2	3	2	4	2	2	3	3	3	3	2	2	1	3	2	3	2	3	2	4	3	2	2	3	3	1	3	3	3	3	2	3	2
S32	2	3	4	3	3	4	4	3	3	4	2	2	1	2	1	3	2	3	3	2	2	4	4	2	2	3	1	2	4	3	3	2	2	4	1
S33	3	3	3	2	4	3	3	3	3	3	4	3	1	2	1	2	2	3	3	2	2	4	4	3	3	2	2	1	4	3	4	2	3	3	3
S34	4	3	3	3	4	4	4	4	2	4	4	2	1	2	1	2	2	3	2	3	3	4	3	2	1	3	1	1	4	3	4	2	2	4	1
S35	4	4	4	4	2	4	2	4	4	4	4	3	2	3	1	2	2	3	4	4	4	4	4	2	2	2	2	2	4	3	4	3	2	4	1
S36	3	3	4	1	4	4	4	4	2	4	4	3	1	3	1	2	2	3	3	4	2	3	3	2	3	2	2	2	4	3	3	2	3	2	3
S37	3	3	4	3	4	4	4	4	3	4	2	2	1	2	1	3	2	2	2	3	3	3	3	2	2	4	2	1	3	3	3	3	3	4	2
S38	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	2	4	2	3	1	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	4	3	3	2	2	4	2
S39	2	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	1	1	3	1	3	2	3	3	4	3	3	3	1	2	2	1	3	4	3	4	2	2	4	1
S40	4	3	3	2	2	4	4	4	3	4	3	1	1	3	1	1	1	4	3	2	3	4	4	1	1	2	1	2	4	1	3	2	2	4	1
S41	2	3	4	3	3	4	4	4	3	3	2	1	2	2	2	3	3	3	3	4	2	4	3	2	2	4	3	2	2	4	3	1	3	3	2
S42	3	3	4	3	3	4	4	4	3	4	4	1	1	3	1	2	3	3	2	3	3	3	3	3	1	1	1	2	3	2	3	3	3	3	3
S43	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	1	1	3	2	2	1	3	3	4	4	4	4	2	1	1	1	1	3	3	4	2	2	4	1
S44	3	3	4	3	3	4	4	4	3	4	3	2	1	4	1	1	1	4	2	3	4	4	4	1	1	4	2	2	4	1	3	2	2	4	1
S45	3	3	2	3	4	4	3	4	2	3	3	2	2	2	1	3	2	3	2	2	2	4	2	2	2	3	1	2	4	3	3	2	2	4	2
S46	4	3	4	3	1	1	4	3	4	4	4	1	1	2	1	1	1	3	2	3	4	4	4	1	3	1	1	2	4	1	4	3	2	4	1
S47	2	3	4	3	3	3	4	4	2	3	4	3	1	2	2	2	2	2	3	3	3	3	4	2	2	2	1	1	4	3	4	2	3	4	1
S48	3	3	4	3	2	4	4	4	4	4	4	2	2	4	1	4	3	3	2	4	2	3	3	3	3	3	2	1	4	1	3	2	2	3	1
S49	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	2	3	1	3	1	2	2	3	3	3	2	4	4	3	2	2	1	2	4	3	4	3	3	4	1
S50	2	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	3	1	3	3	1	3	4	2	4	2	4	4	3	3	1	1	4	4	2	4	2	2	4	1
S51	3	4	3	3	3	4	4	3	1	4	4	4	1	4	1	1	3	4	3	2	1	4	4	3	2	4	2	1	4	2	3	4	4	2	1
S52	2	3	3	3	2	3	4	3	4	3	3	2	3	2	3	1	2	3	3	3	4	4	3	3	4	1	3	1	4	1	2	3	2	4	1
S53	3	3	3	2	4	4	4	3	3	4	3	2	1	4	4	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	1	1	3	2
S54	4	3	2	3	3	4	3	4	3	4	2	3	1	3	3	2	1	3	4	3	2	4	3	3	1	2	1	2	4	2	3	2	3	4	1

Sujets	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	Item 24	Item 25	Item 26	Item 27	Item 28	Item 29	Item 30	Item 31	Item 32	Item 33	Item 34	Item 35
S55	3	3	4	2	1	4	3	3	3	3	4	2	1	3	1	3	2	3	2	3	2	4	3	1	3	1	2	1	3	2	3	3	3	4	1
S56	4	3	2	3	4	4	4	4	4	4	3	4	1	3	1	3	4	3	2	3	3	4	3	1	1	2	2	2	4	3	3	3	3	4	1
S57	3	4	4	3	2	4	4	4	2	4	3	2	1	4	1	3	1	4	4	4	3	2	3	1	1	2	1	4	4	3	3	2	1	4	1
S58	3	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	2	2	4	1	2	2	3	3	4	1	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2
S59	4	4	4	1	4	4	1	3	1	2	3	2	1	1	2	1	3	4	4	3	3	4	3	4	2	1	2	1	3	3	3	2	2	2	4
S60	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	1	1	1	1	3	3	4	4	4	4	1	4	1	2	1	1	1	1	4	1	1	4	1	4	1
S61	3	4	3	2	1	3	3	3	4	4	4	1	1	4	4	2	1	4	3	4	4	4	4	4	2	1	1	3	4	1	4	1	1	3	3
S62	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	2	2	4	3	2	3	2	4	4	4	3	3	2	1	1	1	4	4	4	2	4	4	1
S63	3	2	2	3	3	3	4	4	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2
S64	2	1	1	1	2	3	3	3	3	4	4	2	1	1	2	2	3	3	3	3	2	3	3	1	1	2	1	2	4	3	4	1	1	2	1
S65	4	3	4	1	1	4	1	4	1	4	4	2	1	1	1	4	3	1	4	3	4	4	4	1	1	1	1	3	4	3	4	2	1	4	1
S66	2	3	3	2	4	4	4	4	3	4	4	3	1	4	1	3	2	3	4	4	4	4	3	4	2	2	1	1	4	3	3	3	1	4	1
S67	2	3	3	4	3	4	4	4	2	4	3	4	2	4	1	3	2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	4	4	3	2	2	4	1
S68	3	3	3	2	3	3	4	4	3	3	4	4	2	4	2	3	3	2	3	4	3	4	3	3	4	2	2	2	4	3	3	3	2	3	2
S69	3	3	4	3	2	4	4	3	1	4	2	1	2	2	2	3	3	2	3	4	2	4	1	3	1	3	3	2	4	4	4	3	2	3	2
S70	2	4	4	3	3	4	4	4	2	4	3	3	2	2	3	3	4	3	3	2	4	4	3	3	2	4	2	1	3	4	4	3	2	4	2
S71	4	3	4	3	1	3	4	3	2	4	3	1	1	2	3	2	3	4	2	3	1	4	3	1	1	4	2	3	4	3	4	2	1	4	1
S72	3	3	3	2	3	3	4	4	2	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	4	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	4	1
S73	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	1	1	2	2	1	2	1	4	4	4	4	4	4	1	4	4	2	2	4	2	4	2	2	4	1
S74	4	4	3	2	1	4	4	3	2	3	3	2	2	4	2	2	3	3	3	3	2	4	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	1
S75	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	4	1	1	1	4	2	3	3	3	4	3	4	2	1	1	1	1	1	4	3	3	2	2	4	1
S76	1	4	4	2	3	4	3	4	3	3	4	4	1	1	3	3	4	3	3	4	1	4	3	2	3	4	2	1	3	3	3	2	3	4	1
S77	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3	1	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	1	4	2	3	3	3	3	3	2	4	3
S78	3	4	4	3	3	4	4	3	1	4	3	2	1	1	1	4	2	3	2	2	4	4	4	3	2	2	1	2	4	3	3	2	3	4	1
S79	2	3	4	3	4	4	4	4	1	4	3	2	2	4	3	1	3	3	2	3	1	4	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	3	4	1
S80	4	3	4	3	4	4	4	4	1	4	1	2	1	1	1	2	1	4	3	1	4	4	4	1	1	1	1	2	4	2	4	2	2	4	1
S81	2	3	4	1	4	4	4	3	3	4	3	1	1	1	2	4	3	3	2	4	2	4	3	3	3	4	2	1	4	4	3	2	2	4	2
S82	4	4	4	3	2	4	4	4	3	4	2	3	1	4	1	3	2	4	4	3	2	4	3	1	4	1	1	2	4	1	3	1	1	4	1

Sujets	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	Item 24	Item 25	Item 26	Item 27	Item 28	Item 29	Item 30	Item 31	Item 32	Item 33	Item 34	Item 35
S83	3	3	2	2	2	3	4	4	3	3	3	2	1	2	1	2	2	3	2	3	4	4	3	2	1	1	1	1	4	3	4	2	1	4	1
S84	2	3	3	1	4	3	4	3	2	3	3	3	2	3	3	3	4	4	4	3	3	3	2	1	3	1	2	2	3	2	3	3	3	4	3
S85	2	3	4	3	3	3	3	3	2	3	3	4	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2
S86	4	4	3	3	3	4	4	2	4	3	3	1	2	4	4	1	1	4	3	4	3	4	4	1	1	2	2	4	4	1	3	3	1	4	1
S87	3	2	3	2	4	4	4	2	3	4	4	3	4	2	4	3	4	4	4	1	1	4	3	3	2	1	1	1	1	4	2	1	2	3	2
S88	4	2	3	2	3	4	4	4	3	4	3	3	2	4	3	2	2	4	2	4	3	4	3	1	4	1	2	1	3	2	3	3	1	3	1
S89	3	4	3	2	2	4	4	4	3	4	4	2	2	4	2	3	2	4	4	4	3	3	4	2	1	1	2	4	2	1	3	2	1	2	3
S90	2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	1	1	4	1	3	4	2	1	1	1	3	4	1	4	1	1	1	3	4	1	4	4	4	3
S91	4	4	3	1	1	1	4	4	2	4	4	3	1	3	4	4	3	2	3	3	3	4	3	2	4	2	1	2	3	4	4	2	1	4	1
S92	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	2	4	2	1	3	4	3	4	3	4	4	1	1	1	1	3	4	3	3	2	1	4	1
S93	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	1	2	3	3	1	2	4	4	4	2	4	3	1	3	2	2	3	3	1	3	1	1	3	4
S94	4	3	4	3	2	4	4	4	3	4	3	1	1	4	1	4	2	4	4	4	3	4	3	2	2	1	2	4	4	3	3	1	1	4	1
S95	2	3	4	3	4	3	4	4	1	4	4	4	1	4	1	2	3	4	2	3	2	3	4	2	4	2	3	1	2	3	4	3	2	1	1
S96	2	3	3	3	3	3	4	4	3	2	1	3	4	4	1	1	4	2	2	4	1	4	4	2	3	1	2	1	3	2	3	3	3	4	1
S97	3	3	4	2	4	4	4	3	2	3	2	2	2	4	2	4	1	2	2	3	3	4	2	3	3	4	2	1	3	3	3	3	3	4	1
S98	4	2	3	2	4	4	4	4	3	4	4	2	2	4	2	2	2	3	4	4	3	4	3	1	2	1	1	2	3	4	3	1	1	4	2
S99	2	4	4	2	1	4	4	4	4	4	4	1	1	4	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	2	1	1	3	4	1	4	4	2	1	1
S100	3	2	4	2	3	4	3	4	3	4	3	3	1	3	1	2	1	3	3	3	3	2	4	2	1	3	1	1	4	3	4	2	2	4	1
S101	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	1	2	2	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	2	4	4	4	2	2	4	1
S102	3	3	3	3	2	4	2	3	3	3	2	2	1	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	2
S103	3	2	4	3	2	4	3	3	1	3	4	1	1	2	1	4	1	3	4	2	1	3	2	2	3	4	2	2	4	4	3	2	3	4	1
S104	3	3	3	2	2	4	3	4	2	4	4	1	1	2	1	1	1	4	4	2	3	3	4	1	1	2	1	4	4	1	4	1	1	4	1
S105	2	1	3	4	1	4	4	4	4	4	3	3	1	4	1	2	3	2	1	1	1	3	3	3	4	1	2	1	4	3	3	4	4	4	1
S106	3	4	4	1	2	4	4	4	3	4	4	2	1	4	1	3	2	2	3	4	3	4	3	2	2	1	2	1	4	4	3	2	1	4	1
S107	4	4	3	4	3	4	4	3	2	4	4	3	1	4	1	2	1	4	4	1	3	3	4	1	3	3	1	3	4	1	4	2	2	4	3
S108	3	3	3	2	3	4	3	4	3	3	3	2	1	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	2
S109	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	1	1	3	4	1	3	4	4	4	3	3	3	3	1	3	1	3	4	3	3	2	2	4	3
S110	2	3	3	2	4	3	1	4	2	4	4	2	1	3	1	3	2	3	3	3	1	2	2	2	3	3	1	1	4	3	3	2	3	4	1

Sujets	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	Item 24	Item 25	Item 26	Item 27	Item 28	Item 29	Item 30	Item 31	Item 32	Item 33	Item 34	Item 35
S111	4	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	2	1	3	1	2	3	3	3	2	3	4	3	3	1	2	1	3	4	2	3	2	1	4	1
S112	2	3	4	3	2	4	4	4	2	4	4	2	1	1	2	2	3	3	3	2	3	4	4	1	1	3	2	3	3	3	4	2	1	4	1
S113	3	2	2	2	1	4	3	4	2	3	4	1	1	2	1	1	1	3	4	2	2	4	3	1	1	2	1	2	4	3	4	2	2	4	1
S114	3	4	2	3	3	4	4	4	3	4	3	1	1	4	1	2	2	4	4	4	3	4	4	3	1	4	2	3	4	1	3	3	2	3	1
S115	4	3	4	3	1	4	4	4	4	4	2	1	1	4	4	2	4	4	4	3	4	4	4	1	3	1	1	4	4	1	4	1	1	4	4
S116	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4	3	1	4	3	1	2	3	2	4	4	4	4	4	1	1	1	3	3	1	4	1	1	4	1
S117	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	1	1	2	2	2	2	3	3	3	3	4	3	3	1	3	1	3	4	4	3	2	3	3	1
S118	3	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	3	1	2	1	4	4	3	3	4	3	3	4	1	1	4	1	1	4	3	4	2	2	4	1
S119	3	3	4	3	2	4	4	4	3	4	4	1	1	4	2	3	3	4	2	4	3	2	3	3	1	1	1	3	4	1	4	4	4	4	2
S120	3	3	3	4	4	4	4	3	2	3	3	1	2	2	1	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3
S121	3	3	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3	1	1	1	4	2	2	2	1	4	3	3	2	2	3	1	1	3	3	4	3	3	4	2
S122	4	3	3	3	2	3	4	4	3	3	3	1	1	3	3	2	2	4	4	3	4	3	4	4	1	3	2	4	4	1	4	3	3	4	1
S123	3	4	4	4	3	3	4	4	2	4	3	4	1	2	4	2	2	2	2	3	3	2	4	3	1	3	1	2	4	3	4	3	2	4	1
S124	1	2	4	3	2	3	3	2	3	4	2	3	1	4	3	2	1	3	3	4	2	1	3	2	1	1	1	1	3	4	2	3	4	4	1
S125	4	2	4	1	1	3	4	3	2	3	3	2	1	2	1	4	2	2	3	4	2	3	4	3	1	3	1	2	3	2	4	3	3	2	2
S126	1	1	1	1	3	4	3	2	1	2	1	4	2	1	1	4	4	1	1	1	1	3	2	2	3	4	3	1	1	4	1	4	4	1	3
S127	2	3	3	3	2	3	3	1	2	2	2	1	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2
S128	4	2	3	3	4	3	1	4	3	3	2	3	3	2	2	3	4	2	2	1	1	3	2	3	3	3	2	1	3	3	2	2	2	3	1
S129	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	1	3	1	2	3	2	3	2	2	2	2
S130	3	3	2	1	4	3	4	4	1	3	2	1	1	2	1	2	2	4	4	2	2	4	3	1	1	1	1	1	4	2	4	1	2	4	1
S131	3	3	4	2	2	4	4	2	3	4	2	1	1	4	2	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	2	2	2	4	3	3	2	2	4	1
S132	2	4	4	3	3	2	4	3	3	4	2	3	2	2	1	3	2	3	3	2	4	4	4	2	1	3	2	2	4	3	3	2	3	3	2
S133	4	3	4	4	4	3	3	4	3	3	2	1	2	2	1	2	2	4	3	3	2	3	3	2	2	3	1	2	4	3	3	2	2	3	1
S134	3	1	2	1	4	3	4	4	4	4	3	2	1	2	1	3	3	3	3	3	1	4	4	1	1	3	1	2	3	3	4	2	2	4	2
S135	3	1	4	2	3	3	3	2	3	3	3	4	2	1	2	4	4	1	3	1	1	3	3	2	1	1	2	1	3	4	3	3	2	1	4
S136	3	1	3	1	1	4	2	2	1	1	3	2	2	1	1	3	4	2	1	4	1	2	1	3	2	4	2	1	1	1	3	3	2	1	2
S137	4	3	4	2	4	4	4	4	2	3	4	2	1	3	2	3	4	3	4	3	1	3	3	2	3	1	2	1	4	2	4	2	2	4	1
S138	4	3	3	2	4	4	3	4	3	3	2	3	3	3	3	4	3	2	2	2	2	4	3	3	2	2	2	2	4	3	3	2	2	4	1

Sujets	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	Item 24	Item 25	Item 26	Item 27	Item 28	Item 29	Item 30	Item 31	Item 32	Item 33	Item 34	Item 35
S139	3	2	3	2	3	2	2	4	1	3	2	3	3	1	1	3	1	1	1	1	1	3	2	3	2	4	3	1	4	4	2	2	2	3	1
S140	2	3	2	3	1	2	3	2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2
S141	3	3	3	2	4	4	4	4	3	3	2	4	1	1	2	1	2	4	4	1	1	2	3	2	1	2	1	2	4	3	4	2	3	4	1
S142	3	4	4	1	4	4	4	4	3	4	3	3	1	2	1	2	1	3	3	3	1	3	4	1	2	3	1	1	4	3	4	3	3	4	4
S143	3	2	4	4	3	4	4	4	3	4	4	2	2	1	1	1	2	3	2	1	4	4	4	3	2	3	1	1	4	4	3	2	2	2	1
S144	3	2	4	1	4	4	2	3	2	3	4	3	1	1	2	3	2	3	3	2	2	3	3	2	1	4	2	2	4	4	3	2	2	4	2
S145	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	4	2	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	1	2	2	2	2	4	2	3	2	2	4	2
S146	4	1	3	1	4	4	4	4	3	2	1	4	3	1	1	4	4	2	1	1	1	4	2	4	3	4	3	1	1	4	1	4	4	1	1
S147	3	1	3	1	2	3	1	1	1	4	4	1	2	2	1	3	3	4	3	3	3	4	4	2	2	4	2	1	4	3	3	2	2	4	1
S148	3	1	3	3	4	4	3	3	3	3	4	1	1	2	1	3	2	4	2	4	2	3	1	2	1	1	2	2	3	3	4	2	2	4	1
S149	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	1	1	4	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	1	1	1	3	4	1	4	1	1	4	1
S150	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	1	1	4	2	2	1	4	4	2	4	4	4	4	1	2	1	4	4	3	4	1	1	4	1
S151	3	3	3	2	2	2	4	3	3	3	4	2	1	2	3	3	3	2	3	4	1	2	3	2	2	4	2	2	2	3	3	2	3	3	2
S152	3	4	1	3	2	3	4	4	3	4	4	1	1	4	1	1	1	4	4	4	2	3	4	3	1	1	1	3	4	4	4	4	4	4	4
S153	3	2	3	2	1	3	3	3	2	3	4	4	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	1
S154	3	3	3	3	3	3	4	4	4	1	1	3	4	1	1	3	4	1	1	1	1	2	2	2	3	4	4	1	3	4	1	3	3	3	1
S155	4	2	3	3	4	3	2	4	2	2	2	3	3	4	1	4	2	3	2	4	2	3	2	3	3	4	3	2	3	4	2	3	2	4	2
S156	3	4	4	3	3	3	4	4	3	4	2	2	2	2	1	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	2	3	1	4	4	4	2	3	4	1
S157	1	3	1	2	1	4	4	3	1	4	2	1	1	4	1	1	4	3	4	1	1	3	4	3	1	4	1	2	4	4	4	1	1	4	1
S158	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	2	2	1	2	1	3	2	2	3	2	3	2	2	4	2	2	4	2	4	2	3	4	1
S159	4	3	3	2	3	3	3	2	3	3	4	3	2	3	3	3	1	3	2	3	3	4	3	3	2	2	2	2	4	1	3	3	2	4	1
S160	3	2	2	3	4	4	3	3	1	3	3	1	2	2	1	2	3	3	3	3	1	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2
S161	3	2	2	2	3	4	3	3	2	3	2	1	2	1	2	3	2	2	2	1	1	3	3	2	2	4	2	1	3	2	3	3	4	3	1
S162	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	2	2	2	1	3	2	3	4	3	2	3	3	1	1	2	2	2	4	4	2	2	2	4	1
S163	3	3	4	2	4	3	4	3	3	3	2	2	1	1	2	2	2	3	4	2	2	4	3	2	2	4	2	2	3	3	3	2	2	3	1
S164	3	3	4	3	2	4	4	4	4	4	3	3	2	4	2	1	2	4	2	3	3	3	3	2	1	2	2	2	3	1	3	3	2	2	1
S165	3	4	4	1	3	4	3	4	3	3	4	3	1	2	2	3	1	2	4	2	1	3	4	2	2	4	1	1	4	2	3	2	3	4	1
S166	3	3	4	4	4	4	4	2	3	4	2	3	1	3	1	3	2	3	4	3	2	3	3	2	2	2	2	2	4	4	3	3	2	4	1

Sujets	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	Item 24	Item 25	Item 26	Item 27	Item 28	Item 29	Item 30	Item 31	Item 32	Item 33	Item 34	Item 35
S167	3	3	3	3	4	4	3	3	2	4	4	1	1	4	1	3	1	3	4	4	3	3	3	3	2	1	2	1	4	3	2	2	2	4	1
S168	1	1	3	1	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	1	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	1
S169	3	3	4	2	3	4	4	3	1	4	3	3	2	2	3	3	2	3	3	1	1	4	4	2	1	4	1	1	4	3	3	2	4	4	1
S170	2	2	3	1	4	4	3	4	2	4	2	4	2	1	1	4	2	1	1	1	2	4	3	2	2	4	2	1	4	4	3	3	3	4	2
S171	2	3	4	3	3	3	4	4	3	3	4	4	2	2	2	4	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	1	3	3	3	2	2	4	2
S172	1	2	3	2	4	3	3	4	1	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	2	1	3	3	1	3	2	4	3	4	1	2	1	2	4	1
S173	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4	4	1	1	4	1	1	1	3	2	2	3	4	4	2	2	1	1	3	3	2	4	2	1	2	2
S174	1	1	4	4	4	2	4	4	4	3	4	1	2	2	4	3	2	4	4	4	1	3	4	3	3	4	3	1	4	4	3	2	2	4	1
S175	4	2	4	1	4	4	4	4	1	1	1	4	4	4	2	4	4	1	1	1	1	3	1	4	4	1	4	1	2	4	1	4	4	4	1

Ce mémoire investigate la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle des élèves poursuivant leur scolarité du primaire dans un enseignement immersif. Au total, ce sont 175 élèves issus de 5ème et 6ème années du fondamental d'écoles immersives organisées par la Ville de Liège qui ont participé à cette recherche en complétant un questionnaire relatif à la motivation face à l'apprentissage d'une langue étrangère, le sentiment d'auto-efficacité dans l'apprentissage de cette langue ainsi que la motivation à apprendre des leçons dans cette même langue. En outre, des sous-groupes ont été constitués au départ de l'échantillon afin d'observer des effets de genre, de langue cible (anglais ou néerlandais) ou d'autres variables individuelles. Les résultats globaux de cette étude montrent une certaine motivation à apprendre une langue étrangère et à apprendre les matières scolaires dans cette langue, et des différences suite à la langue étudiée sont observées. D'autres effets de variables individuelles sont examinés et mis à la lumière des résultats obtenus par des études antérieures sur la motivation des élèves en immersion.