



Impact des aptitudes en anglais sur la perception de la réussite professionnelle en mode

Rapport de recherche

Juliette Barrette

Avec la collaboration de
Sonia Rodrigue

Campus Notre-Dame-de-Foy

Juin 2009

Recherche subventionnée par le

Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique du réseau collégial privé subventionné (PREP)

SOMMAIRE

Trois facteurs entrent en jeu dans cette recherche : le contexte géographique du Campus Notre-Dame-de-Foy, le profil de notre clientèle scolaire francophone et les exigences grandissantes de l'industrie de la mode. Il s'avère primordial de nous questionner sur la compétence langagière en anglais des étudiants en mode. Par ailleurs, ces futurs finissants seront confrontés à une industrie en perpétuel changement, plus que jamais ouverte sur le monde. Aussi devront-ils cibler leurs aspirations et leurs goûts par rapport à leur évolution professionnelle au cours de leur cheminement académique. C'est pourquoi l'orientation de cette recherche aura, d'une part, comme cadre de référence la réalité de l'industrie de la mode et ses exigences et d'autre part, l'innovation pédagogique. De la sorte, la recherche visera à faire acquérir une meilleure compétence langagière orale en anglais chez les étudiants inscrits dans le programme de *Commercialisation de la mode*. Pour ce faire, une expérimentation s'effectuera dans un cours technique offert en anglais qui servira ici de laboratoire pour en mesurer les résultats.

Cela m'amène à formuler cette question de recherche :

Si les étudiants développaient une meilleure assurance par rapport à l'anglais dès leur première année de formation, adopteraient-ils une perception différente de leur réussite professionnelle, surtout ceux qui souhaitent obtenir des postes clés dans une entreprise d'envergure?

L'objectif général de la présente recherche vise, dans un premier temps, à vérifier la préoccupation professionnelle des nouveaux étudiants en Commercialisation de la mode. Dans un deuxième temps, on analysera les changements susceptibles de survenir dans la perception des étudiants. Notamment, on se demandera si le cadre dans lequel la formation est offerte développe des aptitudes pour la communication en anglais et si ces aptitudes produisent un effet positif sur la perception de leur avenir professionnel.

Dans cette étude, nous avons limité nos observations à l'usage de l'anglais oral en classe dans le but de faciliter la tâche et de la rendre accessible au plus grand nombre d'étudiants. Un groupe témoin a été formé et a suivi le même cours en français. Ainsi, nous avons pu comparer la performance académique du groupe témoin et du groupe cible. Cette comparaison est importante compte tenu du coefficient de difficulté différent de l'un (cible) par rapport à l'autre (témoin).

Parmi les constatations qui s'observent à la suite de cette recherche, il faut noter que l'on peut introduire, même dans un contexte unilingue francophone, des conditions favorisant l'émergence d'un nouveau comportement en matière de communication dans une langue seconde.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
REMERCIEMENTS.....	7
INTRODUCTION.....	9
PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION	11
<i>CONTEXTE DE LA RECHERCHE</i>	11
La définition de l'industrie de l'habillement	11
L'industrie de l'habillement et l'impact de la libéralisation des marchés.....	11
Les exigences du marché du travail	13
Le contexte du Campus Notre-Dame-de-Foy comme établissement d'enseignement en région francophone	14
Le portrait francophone de notre clientèle	15
La compétence langagière en anglais de nos étudiants	16
PRINCIPAUX FACTEURS QUI MOTIVENT CETTE RECHERCHE.....	19
L'origine du questionnement	19
Les objectifs de la recherche	20
CADRE THÉORIQUE	22
<i>LES CONCEPTS-CLÉS</i>	22
L'utilité de l'anglais...pour soi	22
Le désir de communiquer : corrélation entre l'anxiété et l'expression orale.....	23
Volonté de communiquer dans une langue seconde	24
Un changement dans ses habitudes	24
Freins et obstacles	26
Hypothèse de recherche	27
Les indicateurs	28
MÉTHODOLOGIE.....	29
<i>TYPE DE RECHERCHE.....</i>	29
Choix méthodologique.....	29
Ajustement dans la méthodologie	31
Collaboratrice à la recherche.....	31
Le cours ciblé	32
Les variables	32
<i>LA POPULATION CIBLE.....</i>	33
Les étudiants	33
<i>LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES.....</i>	33
Entrevue avec les professeurs d'anglais	34

Les questionnaires	34
Validation du questionnaire et pré enquête	35
Prise de contact, présentation du projet aux étudiants et formulaire de consentement	36
La formation du groupe cible et du groupe témoin	37
Choix des candidats	37
Le deuxième questionnaire	38
Visites d'observation.....	38
Rencontres de travail avec ma collaboratrice.....	40
Journal de bord.....	41
Entrevues avec les étudiants qui ont participé à l'expérimentation	42
Les considérations d'ordre déontologique.....	42
La collecte de données.....	43
RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION.....	44
<i>L'ANALYSE DES DONNÉES</i>	<i>44</i>
<i>NIVEAU DE CLASSEMENT ET COMPÉTENCE PERÇUE.....</i>	<i>45</i>
<i>RÉSULTATS DU PREMIER QUESTIONNAIRE.....</i>	<i>46</i>
Croyances à l'égard de l'industrie de la mode.....	46
La réussite professionnelle	48
Les freins, les obstacles et les motivations	52
Les sources de motivation.....	55
<i>LES VISITES D'OBSERVATION</i>	<i>57</i>
Première observation (20 février 2007).....	57
Deuxième visite d'observation (24 avril 2007).....	60
Écart entre la première et la deuxième visite	63
<i>RÉSULTATS DU DEUXIÈME QUESTIONNAIRE.....</i>	<i>63</i>
<i>ENTREVUES AVEC LES ÉTUDIANTS.....</i>	<i>66</i>
<i>LA COMPARAISON DU GROUPE CIBLE ET DU GROUPE TÉMOIN</i>	<i>71</i>
DISCUSSION ET CONCLUSION	73
<i>LIMITES.....</i>	<i>73</i>
<i>ATTEINTE DES OBJECTIFS.....</i>	<i>73</i>
<i>RECOMMANDATIONS</i>	<i>76</i>
Planifier la formation du groupe.....	76
Offrir une progression du coefficient de difficulté	77
<i>DÉVELOPPER DE NOUVELLES HABITUDES.....</i>	<i>77</i>
BIBLIOGRAPHIE.....	79
ANNEXES.....	83

REMERCIEMENTS

Nous tenons d'abord à remercier l'Association des collèges privés du Québec pour leur soutien financier. Sans cet appui, il aurait été difficile de mener cette recherche à terme.

Nous désirons remercier monsieur Claude Roy, directeur des études du Campus Notre-Dame-de-Foy, qui a appuyé ce projet et mis à notre disposition toutes les ressources disponibles.

Pour sa disponibilité, son expertise et son humour, nous voulons remercier chaleureusement Hélène Tardif qui a été d'un grand support tout au long de nos travaux. Ses précieux commentaires et la pertinence de ses propos nous ont permis d'aborder avec confiance le monde merveilleux de la recherche.

Nos remerciements s'adressent aussi aux membres des services du Campus qui ont participé de près ou de loin à cette expérimentation. Ces appuis ont fait la différence et ont contribué à maintenir notre motivation.

Nous tenons à souligner l'ouverture et la contribution des professeurs du Département de commercialisation de la mode et des professeurs du Département d'anglais. Cette contribution nous a permis d'explorer de nouvelles avenues.

Nous voulons également remercier les étudiants qui ont accepté avec enthousiasme de participer à cette expérimentation.

Un merci tout particulier à ma collaboratrice, Sonia Rodrigue, qui a accepté de plonger dans cette aventure avec générosité et professionnalisme.

Finalement, nous remercions monsieur Richard Bélanger, professeur de littérature qui a effectué la révision linguistique du rapport, et madame Marie Careau, pour son support technique.

INTRODUCTION

Provenant d'est en ouest de la province, la majorité de nos étudiants ne parlent que le français. Nos étudiants pratiquent l'anglais presque exclusivement dans les cours de formation générale prévus au programme. De surcroît, dans la région de Québec, il y a peu d'occasions de communiquer en anglais à moins d'être issu d'une famille anglophone.

Devant cette réalité, plusieurs étudiants semblent s'autocensurer lorsque vient le temps de choisir un lieu de stage en favorisant des milieux francophones, ce qui en soi freine les possibilités d'exploration professionnelle, surtout pour une personne qui désire obtenir un poste d'envergure dans une entreprise.

Dans cette recherche expérimentale, nous avons voulu dégager des pistes pour favoriser l'intégration de l'anglais dans les cours de la formation spécifique et observer les changements quant à la perception de la réussite professionnelle des étudiants francophones inscrits dans un programme spécifique.

Nous avons d'abord choisi de recueillir des données perceptuelles auprès des professeurs d'anglais, question de les laisser s'exprimer sur le sujet et de vérifier les obstacles et les sources de motivation chez les étudiants. Par la suite, auprès des étudiants inscrits dans le programme de Commercialisation de la mode, nous avons recueilli l'ensemble des informations nous permettant d'établir la corrélation entre leurs idées et les motivations réelles en période d'expérimentation. Les indicateurs observés sont :

- Le désir de participer à l'expérimentation;
- La persévérance face à la participation (son engagement);
- Les intentions concernant le choix du stage de fin d'études.

Ce rapport présentera, dans un premier temps, le contexte de la recherche et sa problématique en faisant état des concepts-clés à l'étude. Le problème sera abordé à l'aide de divers outils de collecte qui permettront de diversifier les angles d'analyse.

Finalement, et en fonction des constats observés, nous pouvons inscrire des recommandations qui favoriseront une meilleure réussite chez nos étudiants.

PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION

CONTEXTE DE LA RECHERCHE : Une industrie qui se mondialise

La définition de l'industrie de l'habillement¹

L'industrie de l'habillement regroupe les établissements dont l'activité principale est la fabrication de produits vestimentaires destinés au marché des consommateurs ainsi qu'aux marchés industriels et institutionnels. Elle couvre également, les activités économiques reliées au développement, à la transformation, à la distribution ainsi qu'à la mise en marché des vêtements et des accessoires vestimentaires pour hommes, femmes et enfants.

Cette industrie est présente dans de nombreux pays d'Asie à forte concentration d'emplois dans le secteur de la fabrication. Vu le coût peu élevé de la main-d'œuvre, la création d'emplois dans ces pays dits en émergence est en croissance constante. L'Asie est responsable de plus de 45 % des exportations mondiales de vêtements et la Chine est de loin le plus grand pays exportateur de la planète avec 24 %.

L'industrie de l'habillement et l'impact de la libéralisation des marchés

Une étude² exhaustive du marché du travail, effectuée au nom de l'industrie canadienne du vêtement et présentée en mars 2004 par le Conseil des ressources humaines de l'industrie du vêtement (CRHIV), en partenariat avec le Développement des ressources humaines Canada (DRHC), expose l'impact découlant des accords commerciaux et les raisons justifiant les changements liés à la compétitivité de ce secteur d'activités. Ce rapport fournit même une estimation des pertes éventuelles de la part de marché et des emplois dans les années à venir.

De plus, cette étude brosse un tableau de la main-d'œuvre actuelle et des changements qu'elle subira dans les années à venir. Elle fait ressortir certains problèmes liés aux ressources humaines et à la formation de la relève. Dans la même veine, on invite les dirigeants de l'industrie du vêtement à prendre des mesures pour mettre en œuvre de nouveaux modèles opérationnels.

Ainsi, les fonctions de travail que propose l'industrie ne sont plus que « techniques » ou axées sur le « savoir-faire »; elles exigent des compétences liées à la **communication en anglais** puisque les produits de cette industrie sont proposés au pays ainsi qu'à l'étranger et que les transactions se font la plupart du temps dans cette langue.

¹ Source : Stratégie de repositionnement de l'industrie de l'habillement au Québec, ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE), Novembre 2006.

² Le vêtement au Canada : Perspectives d'avenir. Étude sur le marché du travail : Rapport final. Présenté par : Conseil des ressources humaines de l'industrie du vêtement (CRHIV). Préparé par Richter conseil, 1^{er} mars 2004, 100 pages.

Par ailleurs, une autre étude³ a été commandée par le CRDIM et la Ville de Montréal. Celle-ci avait pour but d'étudier l'impact des mesures favorisant la libre circulation des biens et services entérinées par le gouvernement fédéral dans le cadre de l'OMC⁴ et du plan d'action pour l'Afrique, visant à encourager les importations de produits en provenance des pays en voie de développement. De même, elle cherchait à examiner les politiques susceptibles d'aider les membres de l'industrie œuvrant à Montréal à y faire face.

Les mesures recommandées dans ce rapport ont ceci de particulier : elles ne cherchent pas à protéger l'industrie telle qu'elle est maintenant, mais plutôt à lui donner les outils nécessaires pour se tailler une place dans le marché mondial.

Toujours dans cette même étude, on présente un tableau s'inspirant de la déclaration commune des membres de l'industrie (11 mars 2003), du document fourni par l'IMVQ⁵ (11 novembre 2002) et des renseignements recueillis lors des entrevues avec les membres de l'industrie⁶.

Ainsi, on y retrouve des propositions provenant de l'industrie qui interpellent les trois niveaux de gouvernement (fédéral, provincial, municipal). Les propositions visent en particulier six domaines d'intervention : Les voici :

- Soutien aux exportations;
- Tarifs sur les intrants;
- Aide aux designers/collaboration designers manufacturiers;
- Innovation et technologie;
- Promotion;
- Formation.

D'ailleurs, en lien avec la formation, on demande au gouvernement provincial d'« assurer l'adaptation de la main-d'œuvre aux nouvelles exigences du marché en mettant l'accent sur la formation, en offrant, par exemple, des programmes de perfectionnement et de la formation en milieu de travail. »

³ L'industrie montréalaise du vêtement et de la mode : les défis à court terme et les mesures d'aide pour les surmonter. Étude préparée pour le Conseil régional de développement de l'île de Montréal (CRDIM) et pour la Ville de Montréal, Auteur : Caroline Charest, économiste, Judith Hamel, économiste, François Vaillancourt, professeur Sciences économiques et chercheur CRDE, Université de Montréal, Septembre 2003, 87 pages.

⁴ Organisation mondiale du commerce (OMC)

⁵ Institut des manufacturiers de vêtements du Québec (IMVQ)

⁶ Patricia Côté, coordonnatrice de l'Association des entrepreneurs en couture du Québec, Ève Grenier, présidente de l'Institut des manufacturiers du Québec et présidente de C.J. Grenier, Luc Laroche, président et designer Lük, Elliot Lifson, président de la Fédération canadienne de vêtements et vice-président du Conseil de Peerless Clothing, John Alleruzzo, directeur canadien de la FTQSVTI/UNITE

Les exigences du marché du travail

Pour satisfaire aux besoins du marché du travail, les entreprises de vêtements auront le choix entre promouvoir ou muter les employés actuellement en poste ou encore, **recruter** de nouveaux employés. Le sondage effectué auprès des dirigeants d'entreprises manufacturières indique clairement que la plupart des nouveaux postes seront occupés par de nouveaux candidats qualifiés⁷ tels que des professionnels de la vente (98 %), des designers de mode (94 %), des spécialistes du marketing (91 %), des techniciens en design de mode (85 %), du personnel des technologies de l'information (84 %), des spécialistes des ressources humaines (80 %), des spécialistes en import/export (73 %) et, pour terminer, des professionnels de la logistique et de la distribution (79 %). Cette situation illustre à quel point les candidats qualifiés seront en demande dans les années à venir.

L'étude⁸ recommande de créer une variété de programmes de stages pour former les diplômés en fonction des besoins de l'industrie et, pour les employés déjà en poste, d'envisager la réaffectation à d'autres postes dans l'entreprise.

La consultation d'études et de rapports sur l'industrie dans le cadre cette recherche, notamment ceux du CRHIV⁹, CRDIM¹⁰, MEC¹¹, MDEIE¹², IMQV¹³, permet de dégager une même préoccupation commune : faire la lumière sur l'état actuel de l'industrie et proposer des avenues pour permettre aux dirigeants de ces entreprises de mieux s'organiser. Ce sont des pistes qui tiennent compte des tendances et qui permettent de mettre en place les mécanismes et les ressources nécessaires pour faire face aux nouvelles orientations.

Déjà, en 1992, le professeur Fernand Martin affirmait que « le vrai test de la compétitivité de ces industries est le contexte international, c'est-à-dire la capacité d'exporter ». Il poursuit son affirmation en précisant que « Il ne faut donc pas percevoir la libéralisation des marchés comme une menace, mais plutôt comme une opportunité qu'aura l'industrie de se redéfinir afin d'augmenter sa productivité face aux pays concurrents ». (Martin, 1992, p. 45).

Voici l'exemple de deux entreprises de la région de Québec qui ont su déjouer la « menace » pour la transformer en opportunité d'affaires.

Souris Mini, une entreprise spécialisée dans le vêtement et l'accessoire pour enfant, est installée dans la région de Québec depuis 1989. Depuis lors, elle a su profiter d'un marché en pleine expansion. D'après un

⁷ Source : Richter Conseil, Sondage 2003 – Le futur de la main-d'œuvre de l'industrie canadienne du vêtement.

⁸ Source : Ibid

⁹ Conseil des ressources humaines de l'industrie du vêtement

¹⁰ Conseil régional de développement de l'île de Montréal (CRDIM)

¹¹ Manufacturiers et exportateurs du Canada (MEC)

¹² Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE)

¹³ Institut des manufacturiers de vêtements du Québec (IMQV)

article paru dans le Journal de Montréal¹⁴, on peut lire que Souris Mini pénètre le marché au moyen de franchises. La première des douze qui verront le jour aux Émirats arabes unis a ouvert ses portes à Dubaï au mois de septembre 2006. « C'est une excellente vitrine internationale et une bonne porte d'entrée pour l'Europe, où on veut un jour nous établir », souligne monsieur Michel Bellavance, vice-président ventes et marketing.

Louis Garneau, dont la réputation n'est plus à faire, œuvre aussi dans la région de Québec depuis 1983. On précise, dans un article publié dans le Journal Les Affaires¹⁵, qu'il a dû adapter son modèle d'affaires pour faire face aux difficultés éprouvées par l'industrie manufacturière du vêtement au Québec. De plus, il mentionne qu'il n'aurait pas relocalisé sa production s'il avait eu le choix. Il ajoute « Mais malheureusement, les politiciens, les grands décideurs du monde, ont changé les règles du jeu. Alors, pour une question de survie, nous avons décidé de jouer cette « game » asiatique ». C'est ce qui a amené la PME à évoluer vers un modèle misant davantage sur le marketing et la commercialisation de produits finis. D'ailleurs, toujours selon le même entrepreneur, la stratégie de riposte de la PME à la Chine repose sur six actions : valoriser la marque, augmenter le service lié au produit, augmenter la qualité du soutien technique, renforcer le service après-vente, contrôler son réseau de distribution et être à l'affût des besoins des clients.

Ces stratégies de marketing s'opèrent tout autour du globe et la capacité de communiquer est l'une des clés de la réussite.

Les entreprises Souris Mini et Louis Garneau reçoivent nos finissants dans le cadre de leur stage de fin d'études. Si ces derniers ne sont pas fonctionnels en anglais ou ne cherchent pas à se perfectionner sur ce plan, ils ne pourront accéder à des fonctions de prestige les amenant à voyager dans les pays étrangers ou à être en contact avec des clients non francophones.

Le contexte du Campus Notre-Dame-de-Foy comme établissement d'enseignement en région francophone

À titre d'établissement d'enseignement collégial privé, le Campus Notre-Dame-de-Foy doit créer, innover et faire plus avec moins. Nous ne pouvons pas tenir pour acquis qu'un programme comme celui-ci restera éternellement populaire, surtout dans un contexte de compétition féroce. Si nous voulons rester fidèles à la raison d'être de cet établissement, à sa mission¹⁶ et viser l'excellence dans la formation, nous n'avons d'autre choix que d'être à la fine pointe des réalités de l'industrie et d'intégrer les éléments qui combleront l'écart entre l'offre et la demande.

Les exigences du marché du travail nous touchent particulièrement, considérant que nous jouons un rôle déterminant quant à la formation des jeunes qui aspirent à faire carrière dans cette industrie. De fait, le Campus Notre-Dame-de-Foy, un collège privé situé en banlieue de Québec, offre deux programmes de

¹⁴ Pascale Lévesque, Journal de Montréal, le 3 mai 2006

¹⁵ François Normand, Journal Les Affaires, le 26 octobre 2006

¹⁶ Source : Mission éducative du Campus Notre-Dame-de-Foy

mode : Design de mode et Commercialisation de la mode qui, à eux seuls, suscitent un intérêt marqué de la part des étudiants¹⁷.

Les jeunes sont attirés par la mode, soit comme voie de passage vers une carrière connexe¹⁸, soit comme voie de sortie¹⁹ pour faire carrière dans cette industrie. À la lumière de ce qui se passe sur le marché de la mode, le milieu professionnel, dans lequel les finissants auront à évoluer et si ces derniers veulent obtenir un emploi d'envergure, dépasse toutes les frontières et particulièrement les frontières de la langue. Depuis le début des années 90, cette tendance²⁰ se dessinait clairement (Martin, 1992, p. 45).

Notre responsabilité à titre d'établissement d'enseignement consiste à répondre aux besoins de notre clientèle, mais aussi aux besoins du marché de l'emploi, principalement lorsqu'il s'agit de programmes ayant comme finalité une industrie qui se mondialise.

Pour que les futurs finissants agissent à titre de développeurs de produits ou de chefs de produits²¹, les aptitudes pour la communication en anglais deviennent indispensables. Or, les programmes de l'École de mode sont offerts exclusivement en français. Notre clientèle ayant toujours été unilingue francophone, nous n'avons jamais songé à opérer un virage significatif qui permettrait à nos étudiants de perfectionner leur anglais dans un cadre autre que celui des cours généraux prévus dans la formation.

Dans un contexte de multiethnicité, la problématique ne se poserait pas. Par exemple, le Collège La Salle offre depuis plusieurs années les programmes du secteur de la mode en version francophone, anglophone et bilingue; ce collège répond ainsi à la demande de sa clientèle. Dans ce contexte, le bilinguisme est vécu au quotidien. Il n'est pas une exception, mais une nécessité.

Le portrait francophone de notre clientèle

Provenant de l'est aussi bien que de l'ouest de la province, la majorité de nos étudiants ne parlent que le français. Ils proviennent des Îles-de-la-Madeleine, de la Gaspésie, du Bas-du-Fleuve, de la Côte-Nord, du Saguenay-Lac St-Jean et de l'Abitibi-Témiscamingue. De même, environ 65 % de nos étudiants proviennent de la région immédiate de Québec et 35 %, de l'extérieur de cette région.

Plusieurs raisons²² motivent les jeunes provenant des régions à venir étudier chez nous plutôt qu'à Montréal. L'environnement, la taille du collège, les programmes offerts, la dimension humaine de

¹⁷Ces deux programmes reçoivent environ 33 % de notre clientèle. Source statistique d'admission du Campus Notre-Dame-de-Foy

¹⁸Plusieurs étudiants font le choix de poursuivre leurs études à l'université pour développer des créneaux particuliers tels que le Design graphique, l'Administration, la Communication ou encore, se perfectionner en entreprenant un baccalauréat à l'École supérieure de mode à Montréal (ESM).

¹⁹Le technicien en Commercialisation de la mode est formé pour occuper diverses fonctions de gestion au sein des principaux secteurs de la commercialisation de la mode : la vente en gros, la vente au détail, les achats, la présentation visuelle et la promotion. Voir aussi annexe 1.

²⁰La tendance vers une mondialisation des marchés.

²¹Ce sont des exemples de nouveaux postes-clés dans l'industrie de l'habillement et qui respectivement, font appel à des compétences visées par les programmes de Design de mode et de Commercialisation de la mode.

²²Source : Relance des étudiants

l'établissement, les résidences pour étudiants et un élément très important, le sentiment de sécurité pour les parents qui voient leurs jeunes quitter le nid familial, constituent autant d'attraits pour le Campus. En d'autres termes, plusieurs font le choix de « ne pas aller à Montréal » parce que la ville est trop grosse et qu'ils ne désirent pas vivre dans cet environnement.

Nos étudiants pratiquent l'anglais uniquement dans les cours de formation générale prévus au programme²³. Dans la région de Québec, il y a peu d'occasions de communiquer en anglais à moins d'être issu d'une famille anglophone, ce qui, en soi, est une exception²⁴.

Lors de la révision du programme par compétences, les départements de Design de mode et de Commercialisation de la mode ont ajouté à la programmation institutionnelle, un troisième cours d'anglais. Ce nouveau cours est orienté sur la terminologie de la mode. Nous avons placé ce cours à un moment précis dans le parcours académique, soit juste avant le stage en troisième année. Ainsi, les étudiants peuvent améliorer leur capacité à s'exprimer en l'anglais et les inciter à se projeter davantage vers des milieux de stage à l'extérieur de la région de Québec.

Le stage²⁵, s'effectuant lors de la cinquième session d'études, permet aux étudiants de choisir un lieu de stage dans la région de Québec et de Montréal. Les plus ambitieux poseront leur candidature en France.

Plusieurs milieux de stage situés à Montréal procèdent à des entrevues pour vérifier le degré d'autonomie des étudiants en anglais. À compétence égale, on préférera un étudiant qui peut s'exprimer en anglais. Dans ces milieux bilingues, les employés sont appelés à communiquer en anglais entre eux pour échanger des informations liées aux activités courantes. D'ailleurs, les entreprises qui recrutent de tels stagiaires font des affaires au Canada, aux États-Unis, en Europe. Selon le lieu du stage, les étudiants doivent répondre à ces exigences et profiter par la même occasion d'un tremplin de choix.

Devant cela, il semble qu'il y ait, chez eux, un mouvement de recul causé par la difficulté d'utiliser l'anglais à des fins professionnelles. Pourraient-ils croire que le fait de travailler à Québec ou dans toute autre région francophone, même en France, serait une assurance de parler uniquement le français?

La compétence langagière en anglais de nos étudiants

En discutant avec les enseignants des programmes de mode, on réalise que ce troisième cours d'anglais « mode » est un plus, mais ce n'est pas suffisant pour rendre les étudiants suffisamment fonctionnels en anglais.

²³ Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) rendait obligatoires, en 1993, deux cours d'anglais langue seconde au collégial, deux cours de 45 heures chacun. Ces cours ont lieu à la 1^{re} et à la 2^e session.

²⁴ Selon le plus récent recensement de la population effectué par l'Institut de la statistique du Québec (2001), 96,7 % de la population qui réside dans la Capitale-Nationale a, comme langue maternelle, le français. Seulement 1,5 % de la population a pour langue maternelle l'anglais.

²⁵ Design de mode : 4 semaines

Commercialisation de la mode : 5 semaines

La situation actuelle n'est pas épouvantable à première vue. En classe, on insiste sur l'importance de l'anglais, puis on a ajouté ce troisième cours d'anglais « mode ». On incite les étudiants à travailler à Montréal, à prendre des cours d'appoint en anglais, à aller dans l'Ouest canadien. En fait, on transfère une partie de la responsabilité de la formation aux étudiants, ce qui n'est pas mauvais en soi. Reste qu'ils demeureront toujours les premiers acteurs de leur réussite. Mais comme établissement d'enseignement, nous jouons un rôle déterminant. Il ne s'agit pas de renoncer à nos responsabilités et d'abandonner l'étudiant à ses seules ressources (Barbeau, Montiny, Roy, 1997). Étant conscients des enjeux économiques et personnels, ne pouvons-nous pas mettre en place des conditions propices à l'apprentissage de l'anglais et susciter le désir de parler davantage l'anglais?

Selon la Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais langue seconde, au Québec²⁶ (SPEAQ, 2001), la maîtrise d'une langue seconde telle que l'anglais requiert environ 5000 heures dans une période de temps concentrée ; la connaissance élémentaire : 1200 heures. Bien sûr, il faut tenir compte de l'environnement et de la motivation de l'étudiant entre autres facteurs. Si l'on additionne le temps requis par le MÉLS dans le cadre des programmes de base, l'étudiant aura suivi 144 heures d'anglais à la fin du primaire et 500 heures de plus à la fin du secondaire, **pour un total de 644 heures**. Nous sommes bien loin de 1200 heures, même en ajoutant les 135 heures²⁷ additionnelles à la fin du collégial.

Dans ce mémoire, on souligne aussi qu'en plus du grand nombre d'heures nécessaires pour apprendre une langue seconde il faut que ces heures **soient concentrées** pour que l'étudiant moyen puisse faire des progrès et communiquer aisément.

Même si la responsabilité d'inciter les étudiants à s'exprimer en anglais relève d'abord du Campus, on comprend mieux pourquoi les étudiants éprouvent beaucoup de difficultés à l'égard de l'apprentissage d'une langue seconde.

Pourtant, dans la recherche intitulée *L'évaluation des effets d'une approche pédagogique exploitant les TICS en tant que support à la gestion de l'apprentissage et de l'enseignement en anglais langue seconde*, menée par Mariane Gazaille, Gina Lavine et Yvonne Fiala du Collège Laflèche à Trois-Rivières (2005), « les étudiants reconnaissent la valeur d'acquérir une langue seconde, tous ne sont pas prêts à y consacrer le **temps et l'énergie nécessaires** » (Mantle-Bromley, 1995, dans Gazaille *et al.*, 2005). Plusieurs études ont traité du sujet de la motivation, de l'effort soutenu pour atteindre les objectifs de réussite dans l'apprentissage de l'anglais.

Notre situation géographique et le bassin de population francophone que nous accueillons à chaque année, nous obligent à nous pencher sérieusement sur la question. Il est à noter que la situation géographique et la

²⁶ Mémoire présenté à la commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, mars 2001.

²⁷ Deux cours de 45 heures (anglais commun et anglais propre) et le nouveau cours « Anglais mode » de 45 heures.

population francophone sont le lot de plusieurs collèges situés en région et qui sont porteurs de programmes²⁸ ayant des profils de sortie de plus en plus branchés sur le monde.

Jusqu'à quel point nos étudiants en ont-ils conscience et sont-ils prêts à s'engager dans l'apprentissage d'une langue seconde? De même, comment donner un sens à l'apprentissage d'une langue seconde dans un contexte unilingue francophone alors que le manque d'application pratique demeure toujours le maillon faible? Cette idée demeure à la base de la réforme pédagogique actuellement en cours dans le milieu collégial. Tel que le précisait déjà, en 1995, le Conseil supérieur de l'Éducation, l'idée de réussite scolaire implique que les connaissances acquises et maîtrisées soient utilisables et transférables et l'intégration des apprentissages demeure une condition sine qua non de la réussite scolaire.

Quelle serait la source de motivation déterminante pour que les étudiants consacrent temps et énergie (Viau, 1994) à l'apprentissage d'une langue seconde? Il faut savoir que l'une des difficultés liées à l'apprentissage d'une langue seconde²⁹ est l'anxiété (Onwuegbuzie, Bailey et Daley, 1999 dans Montgomery PPT 2002) à laquelle s'ajoutent les difficultés relevant de la volonté de communiquer et la crainte de ne pas être bon tout de suite.

Nous tentons de faire aimer une discipline par tous les moyens. Pourquoi ne pas sortir de la discipline et introduire **le désir de communiquer**? Communiquer en anglais, en français, en espagnol, en allemand, et pourquoi pas en mandarin? Comme l'explique MacIntyre (2003), « il est connu que l'anxiété et la compétence perçue prédisent l'apprentissage de la langue et le comportement communicatif... ». L'anxiété est intimement liée à l'apprentissage d'une langue seconde, et l'anxiété liée à l'expression orale l'est tout autant (Louise Langevin, *Pédagogie collégiale*, vol. 8, décembre 1994). Une simple question posée en français au vu et au su de toute la classe peut suffire à accélérer le rythme cardiaque d'un étudiant, à le faire rougir et à embrouiller ce qui pourtant était clair avant que l'on ouvre la bouche. Cette même question posée en anglais requiert encore plus de courage parce que la peur de se tromper, de ne pas trouver les mots justes ajoute une difficulté supplémentaire au désir de communiquer.

Si nous revenons à la compétence langagière des étudiants en milieu francophone, en tenant compte du contexte professionnel qui les attend s'ils désirent une carrière d'envergure, comment pouvons-nous faire en sorte qu'ils développent cette compétence? Quel est ce processus intrinsèque qui déclenche la volonté de changer les habitudes? L'apprentissage d'une langue seconde implique un changement qui peut être à la fois séduisant et troublant. Le changement implique une rupture avec les habitudes (Dionne et Roger, 1997). Il nous oblige à sortir de notre cadre de référence, de notre zone de confort.

Le désir de réussir professionnellement est-il suffisant pour s'engager dans cette aventure?

²⁸ Ex. Cégep de Jonquière et le programme en communication dans les médias, le Cégep de Matane et le programme en Multimédia offert en collaboration avec Ubisoft.

²⁹ Indépendamment des efforts à y consacrer.

PRINCIPAUX FACTEURS QUI MOTIVENT CETTE RECHERCHE

L'origine du questionnement

À l'hiver 2006, j'ai interrogé, de façon informelle, des étudiants de deuxième année en Design de mode à propos de leur choix de stage. Durant cette session, je les aidais à se préparer pour l'entrevue liée à ce stage de fin d'études³⁰.

Certains ont ouvertement manifesté leur inquiétude par rapport à leur capacité de s'exprimer en anglais sachant qu'ils optaient pour un stage à Montréal. D'autres, en revanche, qui possédaient des habiletés supérieures en anglais, adoptaient une attitude beaucoup plus sereine quant à leur projet d'avenir. Ils n'en avaient jamais assez. On me demandait même des références pour aller à Londres, New York, Toronto. Cette situation m'a particulièrement frappée. La capacité de réussir professionnellement avec un même diplôme en main varierait-elle tant d'une personne à l'autre? Après avoir interrogé plusieurs collègues, j'ai constaté que cette préoccupation était partagée par les professeurs des deux programmes (Design et Commercialisation) puisque les finalités de formation visent la même industrie.

L'industrie de la mode vit au rythme de la mondialisation. Cette tendance n'ira pas en décroissant, bien au contraire. Comment feront alors les finissants s'ils veulent se réaliser et réussir professionnellement dans ce domaine? Comment pouvons-nous les aider à développer une meilleure assurance dans ce contexte? Est-ce suffisant de créer de nouveaux cours d'anglais? Comment donner un sens à l'apprentissage d'une langue seconde dans un contexte régional unilingue francophone? Ne devrions-nous pas aussi tenir compte du niveau d'anxiété que procure l'apprentissage d'une langue seconde? Des fondements même de la communication orale? De cette impression d'impuissance lorsqu'il s'agit de s'exprimer en anglais?

Si les étudiants s'impliquaient davantage dans cette langue au cours de leurs études, quels changements y aurait-il quant à la perception de leur réussite professionnelle? Viseraient-ils davantage une expérience de stage dans cette langue ou chercheraient-ils, une fois diplômés, à décrocher des postes-clés dans une entreprise d'envergure?

Trois facteurs entrent en jeu dans cette recherche : les exigences grandissantes de l'industrie, le contexte géographique du collège et le portrait francophone de notre clientèle scolaire.

Si les étudiants développaient une meilleure assurance par rapport à l'anglais dès leur première année de formation, adopteraient-ils une perception différente de leur réussite professionnelle, surtout ceux qui souhaitent obtenir des postes-clés dans une entreprise d'envergure?

On pourrait croire que le fait de poser la question suffit à y répondre. Mais comment? Comment arriver à faire vivre à l'étudiant le sentiment de réussite et d'éliminer ces obstacles qui l'empêchent de s'exprimer en

³⁰ Préparation du curriculum vitae, lettre de motivation, exercices de simulation d'entrevues etc.

anglais? Dans un contexte où tout se passe en français, comment pouvons-nous recréer le phénomène d'immersion et faire en sorte qu'il soit assez significatif pour l'étudiant? Est-ce faisable?

Philippe Perrenoud (2001)³¹ soutient que si l'on veut prioritairement assurer la maîtrise effective par tous d'au moins trois langues, la seule solution consiste vraisemblablement à créer des *conditions durables d'immersion*, en enseignant certaines disciplines dans une langue étrangère. Celle-ci deviendrait alors une langue de travail, utilisée chaque jour, pendant de nombreuses heures, avec des enjeux de communication fonctionnelle réels et forts.

Conséquemment, cette étude s'inscrit en lien avec une expérimentation concrète à l'intérieur d'un cours de type « laboratoire » du programme de Commercialisation de la mode. L'orientation de cette recherche aura d'une part, comme cadre de référence, la réalité de l'industrie de la mode et ses exigences et d'autre part, l'innovation pédagogique. Ainsi, on cherchera à créer un effet d'immersion en utilisant seulement l'anglais pour communiquer oralement lors de la prestation de cours.

Les objectifs de la recherche

L'objectif général de la présente recherche visait, au départ, à relever les préoccupations professionnelles des nouveaux étudiants en Design de mode et en Commercialisation de la mode et, dans un deuxième temps, à identifier les changements intervenus dans leur vision d'avenir si la formation fait davantage valoir des aptitudes pour les communications en anglais. Je me suis limitée à un seul programme pour des raisons de logistique. J'ai choisi le programme de Commercialisation de la mode.³²

Les objectifs spécifiques sont les suivants :

- Relever le taux de réussite en anglais langue seconde de 5^e secondaire des étudiants en Commercialisation de la mode (notes de secondaire V et classement au collégial);
- Recenser la documentation portant sur les thèmes à l'étude;
- Vérifier la connaissance des étudiants quant à la mondialisation des marchés, spécifiquement dans l'industrie de la mode;
- Connaître leur perception en ce qui a trait à la réussite professionnelle en général et la perception de leur propre réussite professionnelle;
- Identifier les obstacles ou les facteurs de motivation des étudiants par rapport à l'anglais;
- Examiner la performance académique des étudiants du groupe expérimental par rapport aux critères établis dans le cours;
- Comparer la performance du groupe témoin et du groupe expérimental par rapport à la réussite du cours;

³¹ www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_35.html. In *Babylonia*, 2001, n°4, pp. 28-34 (version abrégée d'un article paru dans *L'Éducateur*, n° 13, 24 novembre 2000, p. 31-36 sous le titre « Trois pour deux : langues étrangères, scolarisation et pensée magique. Vous n'êtes pas bilingue? Devenez trilingue!

³² J'expliquerai les raisons de ce réajustement dans le chapitre touchant à la méthodologie.

- Vérifier la perception des étudiants du groupe expérimental à propos de la réussite professionnelle en général et la perception de leur propre réussite professionnelle avant et après le cours expérimental;
- Proposer des recommandations aux établissements collégiaux concernant l'évolution des programmes à l'étude.

Sur le plan de l'action, les stratégies sont les suivantes :

- Expérimenter l'enseignement du cours *Étalage et présentation visuelle* en anglais;
- Favoriser la prise de la parole en anglais durant les cours expérimentaux;
- Outiller l'enseignant pour développer des activités favorisant les échanges en anglais chez l'ensemble des étudiants.

CADRE THÉORIQUE

Le chapitre précédent faisait état du contexte particulier de cette étude en présentant l'évolution de l'industrie de l'habillement et, de plus, il faisait état de notre responsabilité à l'égard de la formation de la relève. Au fil des réflexions sur le sujet, plusieurs concepts-clés ont émergé : motivation, engagement, effort et persévérance, sens de la tâche, perception de la réussite, ce qui m'a amenée à considérer cette problématique sous différents angles.

Tous ces concepts ont un effet direct sur l'apprentissage et sur la réussite. Plusieurs recherches ont traité de ces sujets sous divers angles; c'est pourquoi je fonderai mon analyse sur des théories existantes, des constats et des découvertes que la présente recherche me permettra de mettre en lumière.

LES CONCEPTS-CLÉS

L'utilité de l'anglais...pour soi

L'utilité de l'anglais dans l'industrie de l'habillement n'est pas une « mode », mais une nécessité. Dans une étude menée par Jeanne Béland et Brigitte Renaud (2004), on relevait, en conclusion, des recommandations qui visaient entre autres, à revoir le programme de stages et à implanter un apprentissage de l'anglais. On précisait dans cette étude que la maîtrise de la langue anglaise offre de meilleures possibilités d'emploi et par la même occasion, devient un atout indispensable pour nos finissants.

Dans ce contexte, l'utilité de l'anglais est abondamment démontrée. Mais pourquoi sommes-nous convaincus que le fait de croire en l'utilité de cette langue soit suffisant pour qu'on y consacre temps et énergie? En fait, trouver une utilité à quoi que ce soit est associé à l'intérêt que l'on y porte. L'absence de but désintéresse des moyens (Tardif, 2002).

La dimension « pragmatique » conditionne l'essentiel du rapport des jeunes au monde. Ces jeunes ne sont pas idéologiques et ils fuient les utopies sociales. Tout doit être concret (Roy, 2006). Pour l'étudiant, l'apprentissage de l'anglais se traduit trop souvent par « l'obligation du résultat ». On se dit que c'est un mal à passer et qu'il est nécessaire de réussir pour diplômer. De plus, on sait que le résultat n'est pas garant de la réussite au sens de la compétence langagière. Il sanctionne, un point c'est tout.

Précisons en fait que l'utilité de l'anglais en lien avec la réussite professionnelle est d'abord tributaire de l'ambition personnelle de l'étudiant. S'il n'a pas l'ambition d'accéder à un poste-clé dans une entreprise d'envergure, l'anglais devient alors moins prioritaire pour lui. Son sens et sa valeur sont réduits et ne nécessitent pas que l'on déploie autant d'efforts. À ceci, Viau (1999) précise qu'un étudiant dont la perspective d'avenir est claire est plus en mesure que la moyenne des étudiants de percevoir la valeur d'une activité pédagogique même si celle-ci ne lui procure pas de bénéfice immédiat.

L'étudiant est conscient de l'utilité d'apprendre l'anglais, mais comment l'amener à investir temps et énergie? Plusieurs études exposent les difficultés qui entourent la réussite de l'apprentissage d'une langue seconde dans un contexte collégial. On tente, dans ces études, de trouver les voies d'accès qui pourraient contribuer à améliorer la réussite de nos étudiants. Selon certaines conclusions présentes dans le rapport de recherche de Fournier (2007), on propose des pistes de réflexion quant à la mauvaise attitude et au manque de motivation de la part des étudiants. Certains échecs peuvent aussi être causés par une aversion face à la discipline pour les étudiants classés en Anglais 100. On précise, par ailleurs, que le manque de matériel dit « authentique » peut aussi être un facteur susceptible de nuire à la motivation. Ces considérations viennent confirmer la pertinence de la démarche expérimentale de la présente recherche.

Le désir de communiquer : corrélation entre l'anxiété et l'expression orale

L'apprentissage d'une autre langue relève aussi du désir de communiquer avec l'autre. On apprend une langue pour la parler, pour partager. D'ailleurs, on entre en relation avec une ou plusieurs personnes à la fois.

Sous cet angle, la communication prend la forme de discussion avec les collègues, les fournisseurs, les clients, les supérieurs hiérarchiques et toute autre personne avec qui on tisse des liens.

La capacité à communiquer peut être déterminante dans la capacité à réussir dans sa vie professionnelle. Nous ne communiquons pas seulement nos idées, mais aussi notre personnalité, notre talent, nos valeurs, notre compétence. La fluidité avec laquelle on s'exprime inspire et captive notre interlocuteur.

L'univers de l'expression, même lorsqu'on se limite à la communication orale, est vaste. Par définition, l'expression est la manifestation de la pensée, du sentiment, du talent, etc. (Lexis, 1975). Seule la perspective de communiquer dans sa langue maternelle lors d'un exposé oral peut provoquer chez l'étudiant une anxiété paralysante (Langevin, 1994). Elle l'est doublement dans une autre langue.

Certaines recherches ont démontré que l'anxiété est souvent à la source du mauvais apprentissage d'une langue seconde (MacIntyre, 1995). Par ailleurs, il est important de considérer le niveau d'anxiété présent chez les étudiants, puisque celui-ci peut être également favorable à l'apprentissage, à la condition qu'il soit modéré (Onwuegbuzie, Bailey et Daley, 1999 dans Montgomery PPT 2002³³). Cette considération ajoute au fait qu'il s'avère important de bien comprendre les conséquences que pourrait avoir la perception de la valeur de l'activité, de sa propre compétence à réussir et du degré de contrôle que l'on possède par rapport à l'activité. Comme le souligne Viau (1995), un étudiant qui se sent obligé de suivre une démarche, sans être convaincu que celle-ci l'amènera à réussir, aura une faible perception de la contrôlabilité de la tâche à accomplir. Il pourrait être sujet à sous-estimer ses capacités de réussite.

³³ Ces recherches ont été réalisées dans un milieu minoritaire francophone chez des étudiants universitaires anglophones, francophones et mixtes.

MacIntyre, Noël et Clément (1997) considèrent tous que les étudiants anxieux sous-estiment leurs habiletés linguistiques, alors que ceux qui sont plus détendus se surestiment.

Volonté de communiquer dans une langue seconde

Selon MacIntyre (2003), l'apprentissage d'une autre langue a pour effet de créer, outre des habiletés dans la production et la compréhension d'un langage, des compétences non linguistiques telles que des changements dans la motivation et dans les attitudes. Toujours selon cette étude, la « volonté de communiquer³⁴ » peut être définie comme la probabilité qu'un individu choisisse d'engager la communication, lors d'une conversation, lorsqu'il est libre de le faire (MacIntyre & Charos, 1996, dans MacIntyre 2003).

Cette liberté et surtout la décision d'amorcer une conversation dans une langue seconde constituent un aspect manifeste de la contrôlabilité de la tâche. Il se lance, il ose et, par conséquent, il se place dans un contexte favorable pour augmenter sa compétence perçue face à l'utilisation d'une langue seconde. Selon le modèle de motivation en contexte scolaire que propose Viau (1995), le choix est le premier indicateur de la motivation d'un étudiant.

Un changement dans ses habitudes

Dans le contexte d'apprentissage d'une langue seconde pour soi et non pour l'obtention d'un diplôme, la réussite personnelle prend tout son sens puisqu'elle agit directement sur la motivation intrinsèque de l'étudiant.

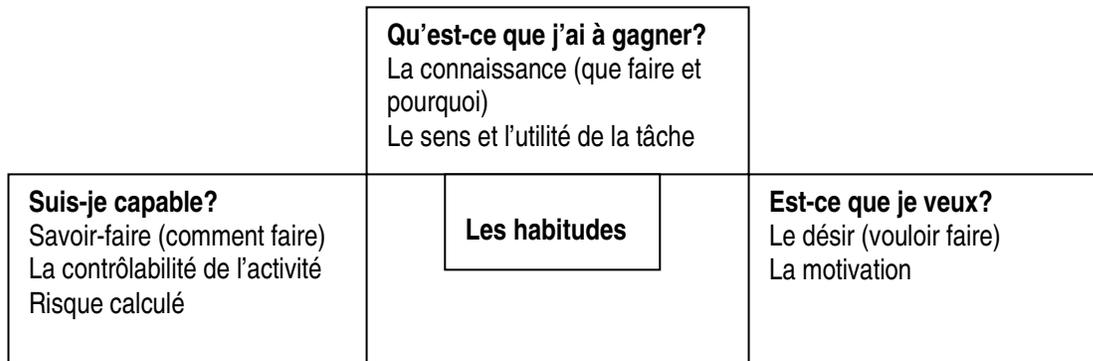
Rivière (2002) introduit la notion de réussite personnelle pour décrire le processus d'accomplissement de soi que l'étudiant réalise parallèlement ou non à son aspiration de réussir sur le plan scolaire et sur le plan social. Comme il le souligne, la réussite personnelle renvoie à l'intentionnalité et au désir de l'accomplissement de soi en dehors des prescriptions normalisées et obligées de la réussite.

L'apprentissage d'une deuxième langue, pour qu'elle devienne un outil de communication, s'avère alors un défi personnel durant les études et n'engage pas la réussite scolaire, mais plutôt un changement dans les habitudes.

Covey (1999) définit les habitudes comme le point de rencontre de la connaissance, du savoir-faire et du désir. Pour changer ses habitudes, il est nécessaire que ces trois composantes soient en présence pour modifier le cours des habitudes. La connaissance, tel que Covey l'explique, répond au « que faire » et au « pourquoi », l'utilité de la tâche, le sens qu'on donne à l'activité (Viau, 1994). Le savoir-faire représente le « comment faire », la contrôlabilité de l'activité. Quant au désir, il est le moteur : « le vouloir faire », LA MOTIVATION.

³⁴ Traduction de l'anglais « Willingness to Communicate (WTC) »

Tableau 1 : Adaptation du concept du changement dans ses habitudes selon Covey (1999)



Freins et obstacles

Concrètement, nous pouvons proposer aux étudiants des stages en milieux anglophones. La difficulté vient du fait qu'au delà de la proposition que nous faisons aux étudiants, seulement une minorité manifestera le désir de faire son stage à l'extérieur de la région de Québec. À titre d'exemple, une étudiante désirait faire son stage dans une entreprise de cosmétiques³⁵. Elle avait de très bons contacts. Dès la réception d'un premier courriel en anglais, elle a abandonné.

Tableau 2 : Répartition des lieux de stage pour l'automne 2007³⁶.

Lieux de stage	2007
Québec	17
Montréal	10
Autres régions du Québec Côte Nord, Saguenay, Drummondville	3
Paris	4
Toronto	0
New York	0
Total	34

Plusieurs ont tendance à se censurer et à freiner leurs ambitions lorsqu'il s'agit d'agir. Dans un contexte où il y a risque d'échec, l'étudiant trouvera une façon de justifier son désengagement par une cause externe tout en conservant une image positive de lui-même (Viau, 1994). Chacun tente de dire et de faire en priorité ce qui a le plus de sens pour lui; lorsqu'il est pris dans une situation dont il n'est pas maître, il cherche à fuir. (Perrenoud, 1996).

La perception de sa capacité à accomplir une activité (Viau, 1994) peut déterminer l'implication ou la non-implication dans cette activité, d'où l'importance de bien comprendre les conséquences que pourrait avoir la perception de la valeur de l'activité, de sa propre capacité à réussir et de la contrôlabilité de l'activité. Les connaissances antérieures, les succès, les échecs, l'environnement immédiat de l'étudiant sont autant de facteurs dont il serait difficile de ne pas tenir compte. Un étudiant s'engagera plus facilement s'il a une perception positive de ses capacités langagières en anglais et, malheureusement, plusieurs ont une faible opinion de leur capacité à s'exprimer en anglais.

³⁵ La Baie, parfums et cosmétiques dont le siège social est à Toronto.

³⁶ Cette cohorte ne fait pas partie de l'étude, mais indique une tendance.

L'anglais, souvent considéré comme une « discipline » à réussir pour obtenir son DEC, contient son lot de difficultés même si, somme toute, la réussite n'implique que la note de passage.

Selon la perception de professeurs interrogés dans le cadre d'une recherche portant sur les prédicteurs de réussite en anglais, langue seconde, au collégial, on explique que « indépendamment des standards, on peut prédire la réussite d'un étudiant qui se présente au cours et fait le travail. Pour les professeurs, une bonne attitude semble garante de la réussite » (Fournier, Guertin, 2007).

Mais sortons de la discipline obligatoire dans laquelle l'étudiant se doit de réussir pour être diplômé et abordons plutôt le cas de quiconque désire donner un sens à la réussite scolaire par sa réalisation personnelle. On pense ici à celui qui désire, professionnellement, se projeter et décrocher des postes d'envergure au sein d'entreprises importantes. Selon Roy (2006), « la réussite dans l'esprit des cégépiens est liée au développement personnel, à la réussite dans la vie ». Les étudiants ont de l'ambition et désirent se réaliser. Mais apprendre une autre langue est aussi une question de choix et de volonté individuelle. Les occasions de pratiquer sont plutôt rares lorsqu'on vit dans une région francophone. En somme, il faut vouloir!

Comment mesurer l'impact des aptitudes en anglais sur la perception de la réussite professionnelle, au départ, la capacité langagière en anglais est limitée ou du moins imprégnée de freins et d'obstacles? C'est pourquoi nous nous sommes d'abord intéressées aux raisons qui empêchent l'étudiant de parler en anglais pour intégrer, dans la phase expérimentale, des activités favorisant la prise de la parole durant les cours.

Nous avons ici plus d'une discipline à apprivoiser, et visiblement, les cours obligatoires tels que nous les connaissons, sont insuffisants pour favoriser la fluidité langagière (SPEAQ, 2001).

Hypothèse de recherche

S'ils prennent une meilleure assurance dès leur première année de formation par rapport à l'anglais, les étudiants qui participent à cette expérimentation développeront une meilleure perception de leur réussite professionnelle, surtout ceux qui projettent de décrocher un poste-clé dans une entreprise d'envergure. De plus, cette expérimentation pourra démontrer aux étudiants et aux enseignants les effets positifs liés au fait d'introduire dans un cours de formation technique l'anglais comme langue d'enseignement, et ce, malgré notre situation géographique.

Il serait utopique de croire que tous les participants atteindront les mêmes résultats quant à l'effet recherché, puisque l'utilité de parler en anglais n'a pas la même valeur pour chacun.

Les indicateurs

Le désir de participer³⁷ à l'expérience sera le premier indicateur du fait de vouloir apprendre et parler l'anglais davantage, d'autant plus que ce cours n'est pas obligatoire. Cet indicateur me confirmera que le contexte de l'expérimentation a reçu un accueil favorable quant à la valeur de l'activité, à la perception de pouvoir réussir et à la contrôlabilité de cette même activité (Viau, 1994).

La manifestation de son engagement sera le second indicateur. Est-ce que l'étudiant communique en anglais durant le cours et le fait-il à tous les cours? Est-ce qu'il communique avec ses collègues en anglais? De plus, la présence active en classe, l'attention, la concentration, le souci de bien comprendre les consignes, constituent mon troisième indicateur; celui de l'engagement cognitif. Viau (1994) définit cet indicateur comme l'utilisation par l'étudiant de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité.

L'indicateur qui me permettra de mesurer la perception de leur réussite professionnelle sera, dans un premier temps, le choix d'un premier stage en entreprise ou l'intention derrière ce choix. Encore faut-il rappeler qu'au moment de l'expérimentation, les étudiants n'avaient pas encore affiché de choix officiellement. Plus tard, en dehors du cadre de cette recherche³⁸, ces derniers auront choisi un milieu de stage de fin d'études et ils auront même l'occasion d'aller à l'extérieur de la région de Québec.

³⁷ Se traduisant par le nombre de participants.

³⁸ Ces étudiants étaient en stage à l'automne 2008.

MÉTHODOLOGIE

TYPE DE RECHERCHE

Pour atteindre l'ensemble des objectifs énumérés dans le premier chapitre, j'ai privilégié la recherche-action à l'intérieur d'une démarche expérimentale³⁹ pour permettre aux candidats de vivre une expérience en temps réel et d'avoir le privilège, à titre de chercheure, d'observer l'évolution des sujets en action.

Comme le décrit Karsenti et Savoie-Zajc (2004), « la recherche-action s'apparente à un processus rigoureux de résolution de problèmes qui permet de réduire les écarts entre ce qui est observé et ce qui serait souhaitable. » Par conséquent, la nature de la problématique de la présente recherche illustre très clairement la présence d'un écart évident entre ce qui est et ce qui serait souhaitable pour que les étudiants puissent progresser dans une industrie qui se mondialise en regard de la compétence langagière en anglais.

Lavois, Marquis et Laurin (1996), qui sont cités dans Karsenti et Savoie-Zajc (2004), proposent une définition de la recherche-action.

La recherche-action est une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution des problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée. La recherche-action doit avoir pour origine des besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie, mettre à contribution tous les participants à tous les niveaux, être flexible (s'ajuster et progresser selon les événements), établir une communication systématique entre les participants et s'autoévaluer tout au long du processus. Elle est à caractère empirique et elle est en lien avec le vécu. Elle a un design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi un acteur et où l'acteur est aussi chercheur (p. 41).

Choix méthodologique

Pour mener cette recherche, la méthode mixte a été utilisée, soit le jumelage de la méthodologie quantitative et la qualitative. Plusieurs auteurs, dont Maurice Angers, (2000) conçoivent que la recherche quantitative et la recherche qualitative sont deux approches qui se complètent parfaitement dans l'étude d'un phénomène.

³⁹ La comparaison des conditions expérimentales [...] se fait dans un contexte d'expérience contrôlée et en employant des groupes de sujets proprement constitués et échantillonnage équivalents (Mace et Pétry, 2000).

Certaines données statistiques sont utiles pour faire le portrait de la clientèle cible (provenance, classement en anglais, connaissance de l'industrie, etc.). Il est possible, avec ces données, d'examiner et de mieux comprendre la tendance qui se dégage de ce groupe d'individus dans ce qui serait autrement difficilement observable (Angers, 2000). Cette approche donne une référence objective à l'étude.

Pour nuancer les propos des étudiants et mieux comprendre le phénomène à l'étude, des données qualitatives seront aussi présentées. Est-ce que l'amélioration de l'anglais chez les étudiants aura un effet sur eux quant à la perception leur réussite professionnelle? Nous nous retrouvons dans des zones tout à fait complexes puisque les résultats relèvent de la perception et non des données statistiques. C'est pourquoi l'approche qualitative prend une place importante dans le développement des outils de collectes de données. Il serait difficile d'évaluer l'impact de l'expérimentation pédagogique sans cette approche.

Le but de cette recherche-action est d'offrir sur place, dans le milieu naturel de notre collège, l'opportunité de parler en anglais à l'intérieur d'un cours spécifique au programme servant de laboratoire. Pourquoi viser seulement la compétence langagière orale?

Parce que nous désirons que l'activité proposée soit accessible au plus grand nombre d'étudiants et que l'expérimentation ne soit pas perçue comme un autre cours d'anglais, mais comme **un cours donné en anglais**.

Tel que le suggère Perrenoud (2001), la seule solution vraisemblable pour assurer la maîtrise d'une langue seconde est de créer des conditions d'immersion. Même si l'on est d'accord avec cette suggestion, il s'avère impossible, dans le contexte de cette recherche, d'expérimenter à partir d'un contexte d'immersion en totalité. L'immersion sera donc partielle, c'est-à-dire que les étudiants suivront le cours en anglais et auront à s'exprimer oralement en anglais. Ce choix se justifie par le désir de mettre en place toutes les conditions favorables pour qu'une personne, en l'occurrence l'étudiant, choisisse de participer à cette expérience, s'il a la volonté de le faire. Sans la participation des étudiants, il n'y a pas d'étude possible. Les résultats fourniront des pistes de solutions pour tenter de réduire l'écart entre ce qui sera observé et ce qui serait souhaitable.

Ajustement dans la méthodologie

Au départ, je devais effectuer l'expérimentation dans les deux programmes de mode⁴⁰. Pour que l'expérimentation ait lieu à la session d'hiver 2007, il était souhaitable que les étudiants aient suivi un premier cours d'anglais⁴¹. Rappelons que les étudiants inscrits en Design de mode ne suivent pas la même programmation institutionnelle en ce qui a trait à la séquence des cours d'anglais. Pour les intégrer dans la recherche, nous devons effectuer des modifications à la grille horaire pour intégrer un cours d'anglais dès l'automne 2006 et, conséquemment, déplacer d'autres cours pour équilibrer les sessions subséquentes. De plus, il fallait remanier le cours porteur du programme en Design de mode et ainsi, s'assurer qu'il ait une pondération équivalente au cours choisi dans le programme de Commercialisation de la mode.

Lorsque j'ai reçu l'aval du Comité de sélection de l'ACPQ, le budget initial a dû être amputé de façon significative. Aussi, j'ai plutôt choisi de retirer le groupe composé d'étudiants du programme de Design de mode et de travailler uniquement avec les étudiants en Commercialisation de la mode. Plus tard, à la session d'automne 2006, on m'annonce qu'on a finalement octroyé l'ensemble du budget. À ce moment, il était trop tard pour réintégrer le département de Design de mode compte tenu de la logistique et de l'organisation scolaire. Une autre avenue s'est présentée à la suite d'une surprenante manifestation de la part des étudiants.

Collaboratrice à la recherche

Sonia Rodrigue, enseignante en Commercialisation de la mode au Campus, a participé à l'expérimentation comme collaboratrice. Cette enseignante est très appréciée par les étudiants, ce qui est un atout indéniable pour l'expérimentation. À cet égard, Rolland Viau (1999) précise que l'enseignant demeure un des principaux facteurs de motivation ou de démotivation chez les étudiants. Il constate que la compétence du professeur, sa motivation au travail et ses traits de personnalité sont des caractéristiques susceptibles d'accroître la motivation des étudiants.

Madame Rodrigue est une enseignante d'expérience bilingue. Elle a plusieurs années d'enseignement à son actif dans le cours choisi, elle adore sa matière et s'exprime librement en anglais. Elle s'est montrée spontanément très ouverte à l'expérimentation étant elle-même convaincue de la nécessité de parler l'anglais.

⁴⁰ Design de mode et Commercialisation de la mode

⁴¹ Anglais commun (45 hrs)

Le cours ciblé

L'expérimentation pédagogique a eu lieu à la deuxième session, soit à la session d'Hiver 2007. Après discussion avec le département, nous avons opté pour un cours de type « atelier » dont le coefficient de réussite est très élevé et qui permet l'interaction entre les étudiants et l'enseignante. Plusieurs cours pouvaient répondre à ces critères, mais nous avons choisi le cours d'*Étalage et présentation visuelle* pour plusieurs raisons :

D'abord, les étudiants aiment bien ce cours parce qu'il permet l'exploration et l'application de techniques apprises. Ils mettent en pratique des apprentissages qui donnent des résultats concrets. Dans le cadre de ce cours, le travail en équipe demeure l'une des formules pédagogiques privilégiées, d'autant plus que cette approche suscite la discussion. En premier lieu, le but de ce cours est de transmettre les concepts théoriques de la présentation visuelle. Rappelons que les étudiants doivent écouter l'enseignante parler d'un sujet qui les intéresse. Ils doivent poser des questions et aussi discuter en anglais. En deuxième lieu, l'autre but fixé est de mettre en pratique les concepts appris en réalisant les projets d'étalage et de présentations visuelles en vitrine et dans le magasin type du Campus⁴².

De plus, pour mieux valider l'expérimentation, ma collaboratrice a également donné le même cours au groupe témoin provenant de la même cohorte et composé du même nombre d'étudiants. Le groupe témoin a reçu l'enseignement en français et les mêmes méthodes d'enseignement ont été utilisées dans les deux groupes.

Les variables

La variable indépendante de cette étude est l'utilisation de la langue anglaise pour l'enseignement du cours *Étalage et présentation visuelle*. Un seul groupe devait être formé. En fait, il devient notre groupe expérimental. Pour rendre l'expérience efficace, nous avons formé un groupe témoin pour comparer certaines données. En ce qui a trait aux étudiants qui forment le groupe témoin, l'enseignement est donné en français par ma collaboratrice. Cette variable est dépendante puisqu'elle n'est pas manipulée, mais observée (Mace et Pétry, 2000) et qu'elle nous permet de comparer les comportements, les changements ainsi que le niveau de réussite académique du cours donné en anglais. La variable indépendante devient la cause de l'effet présumé (Mace et Pétry, 2000) par rapport à l'impact des aptitudes langagières en anglais sur la perception de la réussite professionnelle.

En présence de ces variables, des situations d'enseignement permettront de vérifier si le rythme d'apprentissage diffère compte tenu de la langue d'enseignement et de la langue de discussion entre les

⁴² Plusieurs activités se déroulent en équipe de quatre. Les étudiants auront à communiquer entre eux.

étudiants. En outre, les deux groupes classes (cible et témoin) subiront les mêmes évaluations et réaliseront les mêmes applications pratiques.

LA POPULATION CIBLE

Les étudiants

Nous avons ciblé les étudiants inscrits dans le programme de Commercialisation de la mode. Nous les avons choisis en début de formation alors qu'ils étaient avides de nouveauté. Pour la majorité de ces étudiants, ce programme constituait un premier choix et une première expérience au collégial⁴³. Au total, 70 étudiants, dont 64 filles et 6 garçons, composent cette nouvelle cohorte. En discutant avec ma collaboratrice, nous avons convenu que les étudiants devaient avoir suivi ou être en train de suivre le premier cours d'anglais obligatoire du programme, sans distinction par rapport au classement, pour s'assurer qu'ils aient une base au collégial. Nous considérons important que l'expérimentation ne se tienne pas durant la première session d'étude pour éviter d'augmenter le stress de la transition entre le secondaire et le collégial.

Selon le projet initial, le groupe expérimental devait être composé d'un maximum de 18 étudiants. À la suite d'une discussion avec ma collaboratrice, nous avons pris la décision de ramener à 16 le nombre de participants. Nous avons jugé que ce nombre était idéal pour faciliter l'interaction et la formation des équipes. De plus, ce petit nombre permettait un encadrement maximal de la part de l'enseignante. Conséquemment, le groupe témoin a été formé du même nombre d'étudiants pour assurer la validité des comparaisons.

LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans le cadre de cette recherche action, l'utilisation de plusieurs instruments de collecte me permettra d'obtenir un plus large éventail d'informations et d'ajouter de la perspective tout en diminuant la subjectivité. En utilisant la technique de triangulation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Mace et Pétry, 2000) comme stratégie de validation des données, je diversifie les angles sous lesquels le problème sera abordé pour assurer une collecte plus fiable et plus complète.

Pour mettre en œuvre le déroulement de la recherche et recueillir les données, j'ai utilisé des outils de collecte variés tels que :

- une entrevue avec les enseignants du cours d'anglais pour valider mes propres perceptions quant aux obstacles et aux facteurs de motivation que ressentent les étudiants à s'exprimer en anglais;
- l'administration de questionnaires pour faire un prélèvement quantitatif et obtenir des données non observables;

⁴³ Quelques étudiants avaient commencé une formation dans un autre collège.

- des visites d'observation en milieu naturel⁴⁴ pour nuancer et donner un autre sens aux propos recueillis dans le questionnaire;
- la tenue d'un journal de bord par ma collaboratrice enseignante;
- des entrevues à la fin de l'expérimentation pour recueillir la réaction des étudiants participants et faire un prélèvement purement qualitatif.⁴⁵

Entrevue avec les professeurs d'anglais

Avant de proposer un premier questionnaire aux étudiants, j'ai rencontré les professeurs⁴⁶ d'anglais langue seconde en entrevue. Le but de cette rencontre était de :

- recueillir leur opinion, leur perception et leurs commentaires quant aux obstacles et aux sources de motivation qui incitent les étudiants à s'exprimer en anglais;
- établir une corrélation entre les commentaires des enseignants et ceux des étudiants;
- établir un portrait qualitatif des étudiants qui suivent le cours d'anglais commun;
- optimiser les approches pédagogiques et les conditions de réussite dans le cadre de cette expérimentation pédagogique.

À cette occasion, j'ai préparé un canevas d'entrevue⁴⁷. Le déroulement de cette rencontre a été semi-dirigé pour permettre aux professeurs de développer davantage leurs idées. Les questions auxquelles ils devaient répondre étaient incluses dans le premier questionnaire remis aux étudiants.

Cette entrevue s'est déroulée le 2 octobre 2006 entre 12 h et 13 h et a été enregistrée à l'aide d'un magnétophone avec l'autorisation des professeurs tout en étant transcrite pour en retirer le maximum.

Les questionnaires

Préparation du premier questionnaire, validation, passation.

Afin d'atteindre des objectifs de la recherche, l'ensemble des étudiants de collège I répondent d'abord au questionnaire. Un deuxième questionnaire sera proposé à la fin de l'expérimentation.

Le premier questionnaire⁴⁸ est composé d'une série de questions semi-ouvertes et à court développement. J'ai privilégié les questions semi-ouvertes parce qu'elles offrent la possibilité de répondre autre chose que les modalités suggérées. Elles permettent également de justifier le niveau d'accord ou de désaccord à la proposition énoncée. Quant aux questions à court développement, bien que plus complexes pour l'analyse, elles offrent plus de possibilités d'interprétation. Les mots utilisés peuvent donner des indices subtils quant à la nature exacte du point de vue (Giroux et Tremblay, 2002) émis par l'étudiant. Ces types de questions

⁴⁴ Ici, le milieu naturel signifie la salle de classe ou la boutique école.

⁴⁵ Un groupe de discussion était prévu à la fin de l'expérimentation, mais à cause des contraintes liées aux horaires d'exams j'ai dû m'adapter et procéder autrement.

⁴⁶ Monique Charrette-Viel et Patrick McCarthy couvrent tous les niveaux du cours d'anglais commun au collège. Les deux professeurs interviewés ont respectivement 30 et 12 ans d'expérience.

⁴⁷ Schéma d'entrevue et questionnaire en annexe 2.

⁴⁸ Voir document en annexe 3.

permettent aussi d'évaluer les jugements de valeurs (attitude), les impressions et les comportements (Mialaret (2004).

Le questionnaire est divisé en trois parties. La première porte sur les croyances face à l'industrie de la mode. Les étudiants sont alors invités à se prononcer sur l'utilité de l'anglais dans le cadre de leur futur travail. La deuxième partie porte sur la perception de la réussite professionnelle en général et la perception leur propre réussite professionnelle. La dernière partie a pour but d'identifier les obstacles et les facteurs de motivation qui contribuent à s'exprimer ou non en anglais.

J'ai élaboré une série de questions semi-ouvertes, sous forme d'échelle de type Likert pour mesurer les opinions et les intentions, une autre série à énumération d'items pour classement afin de mesurer des comportements (Giroux et Tremblay, 2002) et deux questions fermées à choix multiples. J'ai réparti l'ensemble des questions selon la typologie de Angers (2000), c'est-à-dire en les plaçant de la plus facile à la plus difficile, de l'impersonnel au personnel en divisant le questionnaire en sections traitant d'un même thème.

Validation du questionnaire et pré enquête

J'ai présenté le questionnaire à trois personnes dans le but de valider le libellé des questions. Je l'ai d'abord soumis à Hélène Tardif, une enseignante chercheuse au Campus Notre-Dame-de-Foy qui possède une vaste expérience, afin de vérifier l'énoncé des questions en fonction des buts de la recherche. J'ai aussi présenté le questionnaire à ma collaboratrice lors d'une première rencontre de travail qui a eu lieu le 25 septembre 2006. Par la suite, je l'ai présenté à Line Bussière, qui est l'enseignante du cours *Industrie de la mode et ses entreprises*. Cette personne est à la fois enseignante et propriétaire d'une entreprise. Ce cours traitant de la mondialisation des marchés, je voulais ainsi m'assurer de la justesse et de la pertinence des questions formulées.

Après avoir consigné les commentaires des intervenantes, j'ai apporté des corrections au questionnaire. Par la suite, je l'ai présenté à nouveau à un groupe d'étudiants de deuxième année inscrit en Design de mode. Le groupe était formé de six étudiants et ces derniers étaient représentatifs de la clientèle visée ayant comme intérêt commun l'industrie de la mode.

Tel que le précise Angers (2000), ce genre de test permet de repérer les questions qui sont esquivées ou celles qui ne distinguent pas les répondants parce qu'à peu près tout le monde donne la même réponse. J'ai indiqué à tous, les modalités de passation du questionnaire. À la différence du contexte réel, les étudiants n'avaient pas le temps de rester sur place. Je leur ai demandé d'inscrire tous les commentaires et les questions d'éclaircissement sur le questionnaire afin de pouvoir les utiliser par la suite. Dans ce cas,

trois personnes sur six ont répondu au questionnaire et les commentaires m'ont permis de donner la touche finale au produit.

Prise de contact, présentation du projet aux étudiants et formulaire de consentement ⁴⁹

Les 23 et 25 octobre 2006, j'ai rencontré tous les nouveaux étudiants inscrits dans le programme de Commercialisation de la mode pour les informer de la recherche, de ses buts, de la démarche expérimentale et des conditions déontologiques de la recherche. Je les ai rencontrés dans le cadre du cours *Industrie de la mode et ses entreprises*. J'ai choisi de les rencontrer dans un contexte précis pour m'assurer que l'information soit transmise par la même personne (la chercheure) dans un contexte planifié et organisé (Angers, 2000). À cet effet, vous trouverez, en annexe, les documents ayant servi à cette étape.

Lors de cette première rencontre d'information, j'ai expliqué qu'il y avait deux niveaux de participation : le premier, qui consiste à accepter de répondre au questionnaire, et le second, qui invite à participer au cours expérimental. Dans les deux cas, il était obligatoire de remplir et de signer un formulaire de consentement pour s'assurer que les étudiants d'âge mineur aient le temps d'en discuter avec un parent et d'obtenir sa signature.

Toutes les modalités de fonctionnement pour faire partie du groupe expérimental ont été expliquées lors de cette rencontre. D'ailleurs, tous les détails sont décrits sur le formulaire. Pour conserver l'anonymat, chaque participant s'est créé un pseudonyme. Je les ai assurés que je serais la seule personne à le connaître.

La semaine suivant cette rencontre, j'ai recueilli les formulaires de consentement assortis du pseudonyme et j'ai fait passer le questionnaire selon les modalités de passation⁵⁰ annoncées. Seuls les étudiants consentants l'ont reçu. J'ai demandé aux autres étudiants de quitter la classe durant l'exercice. Les étudiants ont pris entre 10 et 30 minutes pour répondre à l'ensemble des questions. Certains étudiants ont été plus généreux dans leurs commentaires aux questions ouvertes; c'est ce qui explique l'écart.

⁴⁹ Voir formulaire de consentement en annexe 4.

⁵⁰ Voir document en annexe 5.

La formation du groupe cible et du groupe témoin

La formation du groupe cible a été faite sur la base de l'échantillonnage aléatoire simple (Giroux et Tremblay, 2002) puisque j'ai procédé à un tirage au hasard parmi les éléments de la population de recherche (Angers, 2000) c'est-à-dire, les étudiants inscrits dans le programme de Commercialisation de la mode qui ont manifesté le désir de participer à l'expérimentation. Pour favoriser un échantillonnage plus représentatif de la clientèle étudiante, j'ai aussi utilisé l'échantillonnage stratifié en permettant aux volontaires de participer à l'expérimentation indépendamment du niveau de classement en anglais. Les différences dans ce qu'on appelle le classement en anglais distinguent mieux la clientèle cible et rendent le contexte d'étude plus riche. Dans la vie courante, nul ne possède la même capacité langagière. Pourquoi ne pas offrir un échantillonnage représentatif? Une personne qui se dit moins bonne en anglais parce qu'elle est de niveau 100⁵¹, mais qui possède la volonté de communiquer (MacIntyre, 2003) peut évoluer rapidement dans ces conditions. À cet égard, le fait d'avoir choisi de limiter le groupe à 16 étudiants facilite l'accueil de participants de différents niveaux tout en étant consciente qu'il peut y avoir un impact sur le rythme d'apprentissage. Le groupe a été formé à la suite de la compilation des résultats obtenus. Une question avait été posée à cet effet dans le formulaire de consentement et à la fin du questionnaire.

À mon grand étonnement, les résultats obtenus concernant le désir de participer à l'expérimentation ont été au-dessus de nos attentes. Sur 64 étudiants présents, 49 personnes ont accepté de répondre au questionnaire et 45 ont manifesté le désir de s'impliquer dans l'expérience du cours d'anglais à la session d'Hiver 2007. Devant cette situation, j'ai aussi réalisé que l'objectif de **rendre la tâche accessible** à la majorité avait été atteint. Les jeunes sont imprégnés d'une pensée fonctionnelle qui interroge constamment le pourquoi et l'utilité des choses. C'est ainsi que la dimension pragmatique conditionne l'essentiel du rapport des jeunes au monde (Roy, 2006). Ils ont reconnu, par cette manifestation d'ouverture, l'importance d'une expérimentation axée sur la place d'une langue seconde dans leur développement et leur carrière.

Par la suite, j'ai proposé à la Direction des études et à ma collaboratrice de former deux groupes cibles⁵² au lieu d'un seul et de maintenir comme prévu, un groupe témoin du même nombre (16). En augmentant le nombre de participants de 16 à 32, je m'assurais d'un échantillonnage plus élevé et plus représentatif.

Choix des candidats

Vu le surplus de volontaires, j'ai procédé par tirage au sort au choix des participants en présence d'une collègue de travail de la Direction du cheminement scolaire. Par la suite, j'ai dressé la liste des participants et j'ai pigé quatre noms supplémentaires qui serviront de réserve au cas où il y aurait un désistement.

⁵¹ Ce niveau est le plus faible dans le cours d'anglais commun obligatoire.

⁵² Compte tenu du fait que nous avons reçu la subvention au complet, l'ajout d'un groupe était pleinement envisageable du point de vue du dégageant à prévoir pour ma collaboratrice.

Lors de l'annonce en classe, tous étaient très heureux et personne n'a manifesté l'intention de se désister. Par la suite, j'ai donné la liste officielle à l'équipe de la Direction de l'organisation scolaire en prévision de la formation des groupes classe et des horaires de la session d'Hiver 2007. Le groupe témoin a été formé aléatoirement avec les étudiants qui n'avaient pas été choisis ou qui n'avaient pas manifesté l'intérêt de participer à l'expérimentation.

Le deuxième questionnaire

Ce deuxième questionnaire⁵³ a été administré à la fin du semestre d'hiver, soit à la fin de l'expérimentation pédagogique. Il comportait trois questions orientées sur les obstacles et les facteurs de motivation qui se sont manifestés tout au long de la session. Plusieurs étudiants étaient absents lors de ma visite. En effet, les équipes travaillaient en boutique et n'étaient pas nécessairement toutes disponibles pour remplir le questionnaire.

Visites d'observation

Avantages et limites de l'observation

Comme autre méthode de collecte des données, j'ai procédé à deux visites en classe dans le but d'observer le comportement des étudiants en situation d'apprentissage. L'observation en classe offre plusieurs avantages dont le principal consiste à fournir des informations d'ordre qualitatif qu'il serait difficile d'obtenir autrement. Angers (2000) énumère plusieurs avantages, dont le fait qu'on observe les gens dans leur cadre de vie naturel, tout en conférant une authenticité indéniable à la recherche comparativement aux autres techniques. Mace et Petry (2000) abondent dans le même sens en soulignant que l'avantage principal de l'observation directe est la validité des mesures ainsi produites, et cela parce que le chercheur est sur le terrain. Par contre, on fait une mise en garde quant à la fiabilité de l'instrument compte tenu de la subjectivité possible de la part de l'observateur et, de ce fait, cela demande un effort beaucoup plus systématique considérant le risque de biais et d'interférences. Dans l'ouvrage *Les enjeux de l'observation*, Kohn (1998) définit l'observation comme étant un phénomène qui requiert un « méta-regard sur le point de vue ». Il ajoute « Voir comment je vois, porter l'attention sur mon attention » (Kohn, 1998). En étant conscient de ce risque et des exigences de cette méthode, on peut alors mettre en place une stratégie de validation des données semblable à celle qui fut présentée précédemment (triangulation). Ainsi, on s'assure d'avoir la rigueur nécessaire pour analyser l'ensemble des données recueillies.

Ici, j'ai utilisé la technique d'observation systématique (Giroux et Tremblay, 2002) qui consiste à observer certains comportements précis en situation d'apprentissage en portant une attention particulière à la fréquence. Ma principale préoccupation était de vérifier la volonté réelle des étudiants de s'exprimer

⁵³ Voir document en annexe 6

oralement en anglais. Parlaient-ils ensemble en anglais ou en français? Étaient-ils concentrés lors de la présentation des explications et des démonstrations? Posaient-ils des questions à l'enseignante? Manifestaient-ils de la gêne s'ils avaient à répondre à une question?

J'ai d'abord rencontré ma collaboratrice enseignante pour qu'elle m'explique le déroulement du cours choisi. J'ai ensuite séparé le cours en segments et j'ai préparé la grille d'observation⁵⁴. La première période du cours introduisait la théorie des couleurs et leur interrelation avec la roue⁵⁵. Plus précisément, la combinaison des couleurs en étalage était la partie théorique du cours. Lors de la deuxième période, les étudiants travaillaient en équipes de quatre et devaient mettre en application les notions apprises en proposant des agencements selon un style précis et une clientèle visée.

J'ai demandé à ma collaboratrice de consigner ses commentaires relatifs au déroulement de ce même cours avec le groupe témoin. Je pourrai ainsi vérifier l'effet de la variable dans le contexte de ce cours. Ce cours offrait plusieurs situations et un contexte riche à observer compte tenu des activités d'apprentissage proposées aux étudiants.

Pour observer le maximum de situations, j'ai filmé tous les étudiants à l'aide d'une caméra fixe sur trépied⁵⁶ que j'ai placée dans un endroit discret de la classe. Je me suis assise derrière une table tout près de la caméra, pour être la plus discrète possible pour faire oublier notre présence. J'ai aussi fabriqué un diagramme de classe avec les photos des étudiants pour me donner certains repères et dresser un meilleur portrait de l'individu et du groupe à partir des comportements observés.

J'ai choisi de faire une observation non dissimulée et non participante. Évidemment, j'étais consciente des risques de modification des comportements de la part des étudiants (Giroux et Tremblay, 2002), mais comme le souligne Angers (2000), le fait de passer suffisamment de temps⁵⁷ fait en sorte qu'on en vient à se faire oublier. J'ai rencontré les deux groupes cibles le 20 février 2007, le premier en avant-midi et l'autre en après-midi. Six semaines s'étaient écoulées depuis le début de la session. Ce délai était volontaire pour que l'effet de nouveauté de la recherche (Laurencelle, 2005) puisse s'estomper.

La deuxième visite d'observation a eu lieu à la fin de la session, soit le 24 avril 2007. Elle s'est déroulée dans un autre contexte. Les étudiants travaillaient en équipe dans la boutique et devaient créer la mise en place des vêtements selon des consignes et un plan préétablis. Il était prévu que tous les étudiants n'allaient pas être présents compte tenu de l'espace restreint des lieux. Les étudiants travaillaient en équipe de quatre. Ma principale préoccupation était d'observer si, dans le cadre d'un cours pratique, en équipe

⁵⁴ Grille en annexe 7.

⁵⁵ On appelle la « roue » le cercle chromatique des couleurs primaires, secondaires, tertiaires, complémentaires, etc.

⁵⁶ Consentement reçu au préalable. Voir formulaire de consentement en annexe 4

⁵⁷ Deux périodes consécutives.

restreinte et sans la présence de l'ensemble de la classe, les étudiants étaient plus portés à parler en anglais. À cette occasion, j'ai aussi filmé la séance d'observation à l'aide d'une caméra sur trépied.

Rencontres de travail avec ma collaboratrice

Choix pédagogiques

J'ai rencontré ma collaboratrice à plusieurs reprises tout au long de l'année 2006-2007. La session d'automne étant consacrée à la préparation et à la planification. Il était de mise de se rencontrer pour discuter et s'entendre sur certaines modalités qui la concernaient comme enseignante dans cette expérimentation.

La discussion de notre dernière rencontre a été enregistrée avec la permission de l'enseignante, puis retranscrite pour en faciliter le traitement. À la fin de la session, j'ai recueilli les résultats sommatifs du groupe témoin et des groupes cibles cumulés tout au long de la session.

Nous avons tenu au total 8 rencontres (4 à l'automne et 4 à l'hiver) d'une durée approximative de deux heures chacune. Durant la session d'expérimentation, les rencontres ont porté sur la vérification du déroulement des cours et les méthodes d'apprentissage, la participation des étudiants et la planification des visites d'observation. Comme il a été mentionné dans le formulaire de consentement, nous nous étions engagées à ce que la réussite scolaire des étudiants ne soit pas mise en péril⁵⁸; c'est pourquoi nous avons pris soin de mettre au point des approches pédagogiques permettant d'atteindre les objectifs de la recherche.

Un des objectifs étant de favoriser la prise de la parole en anglais durant les cours, nous avons convenu d'intégrer au plan de cours davantage de présentations orales informelles⁵⁹ où l'étudiant doit expliquer à l'enseignante ou à ses pairs une démarche dans le cadre des travaux pratiques. Ces présentations n'ont pas été évaluées pour leur qualité linguistique, mais pour la réalisation et le rendu. La qualité de la langue est évaluée de façon « formative ». Tous les étudiants sont invités à parler en anglais et l'enseignante ne parle que l'anglais avec eux. Par contre, si l'étudiant hésite dans une expression, l'enseignante a le souci de l'aider à trouver l'expression juste. C'est par renforcement auprès de l'étudiant et pour l'inciter à parler en anglais que la « rétroaction » comme outil d'évaluation formative nous est apparue comme étant la plus appropriée. Plusieurs chercheurs (Kulhavy et Anderson, 1972; Kulhavy, 1977; Bardwell, 1981, dans Scallion 1988) se posent la question à savoir si la rétroaction doit son efficacité à des effets de renforcement ou de motivation ou à des éléments d'information qui orientent les améliorations à apporter. À cet égard, tout n'a pas été expliqué. Dans le cas de la présente recherche, la rétroaction est utilisée comme valeur informative et donne la possibilité à l'étudiant de s'améliorer; il n'en tient qu'à lui de le faire.

⁵⁸ Présent dans le formulaire de consentement.

⁵⁹ L'aspect informel de l'exposé, qu'il soit en français ou en anglais, provoque moins d'anxiété chez l'étudiant.

En plus des présentations, l'autre moyen utilisé en classe était le travail d'équipe. Ce moyen stimulait les échanges entre les étudiants. Il s'appliquait à des projets d'étalage et de présentation visuelle dans la boutique et dans la vitrine du magasin. Cette formule est basée sur les relations entre les individus (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2000). Bien que souvent décrié par les étudiants pour les complications qu'il peut susciter, le travail d'équipe amène chacun à exprimer les diverses facettes de sa personnalité (Aylwin, 2002) et souvent à déborder du sujet à l'étude, au grand désespoir de l'enseignant!⁶⁰

Dans le cas où certains étudiants seraient plus à l'aise avec l'anglais, nous avons prévu d'utiliser l'interenseignement comme source de motivation. Ainsi, cette méthode permet de respecter la diversité et le rythme de chacun étant donné la formation de groupes hétérogènes. Ulric Alwyn (2002) propose cette avenue comme moyen de rejoindre la majorité des étudiants.

Journal de bord

Le journal de bord est un instrument qui fonde l'observation et la réflexion au cours de la recherche. Il permet de dégager le cheminement effectué entre le début et la fin de la recherche; il sert ainsi d'instrument de validation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

À cet effet, j'ai proposé à ma collaboratrice des pistes de réflexion pour attirer son attention sur le fait que ses observations nourrissent les objectifs de la recherche. J'ai uniformisé le document pour lui permettre de se familiariser plus rapidement avec cet outil de travail. Il s'agit de rendre compte de ses activités et surtout des réflexions et des questionnements suscités lors des différentes rencontres autour des thèmes proposés. Je lui ai demandé de remplir le journal de bord à chaque semaine et idéalement après chaque cours.

Les pistes de réflexion étaient les suivantes :

- Quelles sont les activités prévues lors de la rencontre (en précisant la date du cours)?
- Quels sont les éléments qui ont attiré mon attention dans ce cours (étonnement, déception, etc.)?
- Quel est l'écart entre ce qui était attendu et ce qui a été réalisé durant le cours

Pour l'étudiant?

Pour l'enseignant?

- Est-ce que le climat de la classe a permis de faciliter les échanges?

⁶⁰ La gestion de classe n'étant pas à l'étude, je ne développerai pas sur le sujet.

- Est-ce que tous les étudiants ont communiqué oralement en anglais? Si non, pourquoi?
- Et si c'était à refaire?

Entrevues avec les étudiants qui ont participé à l'expérimentation

À la fin du semestre d'hiver, les étudiants ayant participé à l'expérimentation devaient aussi participer volontairement à une entrevue de groupe. Vu les contraintes liées aux horaires d'examens, j'ai dû m'adapter et procéder autrement. J'ai choisi d'effectuer des entrevues individuelles et semi-dirigées pour recueillir l'opinion des participants et expliquer certains résultats obtenus (questionnaires, observation, journal de bord). Pour tenir ces entrevues, j'ai préparé un schéma contenant l'ensemble des thèmes⁶¹ à aborder et le genre d'information que je désirais obtenir. J'avais besoin de précision quant aux effets du cours sur la perception de la réussite professionnelle des étudiants. Tel que le suggèrent Giroux et Tremblay (2002), j'ai d'abord établi une première question ouverte pour démarrer l'entrevue. Selon les réponses des participants, l'orientation de l'entrevue pouvait prendre des directions uniques.

L'entrevue individuelle stimule davantage l'expressivité des participants que l'entrevue de groupe (Fern, 1982 dans Giroux et Tremblay, 2002), l'étudiant ayant la possibilité d'exprimer son opinion librement sans le regard de l'autre.

J'ai suggéré aux étudiants qui avaient manifesté l'intérêt de participer à l'entrevue de me rencontrer plutôt en entrevue individuelle compte tenu de la contrainte précédemment mentionnée. Cette méthode était la plus simple à ce moment de l'année pour établir un contact. Trois personnes ont manifesté leur intérêt pour se prêter à cette entrevue et deux se sont présentées. Je les ai invitées à venir à mon bureau.

La discussion a été enregistrée avec le consentement du participant pour faciliter la retranscription du verbatim. Chacune des rencontres a duré approximativement quarante-cinq minutes, ce qui a donné à chaque personne le temps de s'exprimer librement. Les entrevues ont eu lieu les 14 et 16 mai 2007.

Les considérations d'ordre déontologique

À titre de chercheuse, je me suis engagée auprès de ma collaboratrice enseignante et des étudiants à préserver l'anonymat des données recueillies lors des rencontres et dans le rapport écrit. À la fin de la recherche, les comptes-rendus et les verbatim seront détruits.

⁶¹ Schéma en annexe 8.

En ce qui concerne l'enseignante collaboratrice à la recherche, elle a signé un protocole de confidentialité⁶², dans lequel elle s'engageait à respecter les règles d'éthique propres à la recherche, c'est-à-dire à prendre en considération le bien-être physique, social, psychologique, le droit à la vie privée et à la dignité, à voir à ce que les droits des personnes en cause soient protégés et à ne divulguer aucune information qui pourrait nuire aux étudiants participants.

Les étudiants ont signé un formulaire de participation à la recherche. Il était spécifié dans le formulaire de consentement qu'un étudiant qui s'engage dans l'expérimentation pédagogique devra assumer son choix⁶³ jusqu'à la fin du semestre pour des questions d'organisation scolaire. Par contre, il peut refuser que l'équipe de recherche utilise son dossier.

La collecte de données

La collecte des données s'est déroulée tout au long de l'année scolaire 2006-2007, soit d'août 2006 à mai 2007.

⁶² Annexe 9

⁶³ Une fois les cours commencés, l'étudiant ne pouvait pas changer d'idée et décider de ne plus participer.

RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Ce chapitre présente les résultats obtenus à la suite de l'analyse et de l'interprétation des données compilées à partir des outils de collecte développés, soit les deux questionnaires, les visites d'observation, les entrevues avec les étudiants et les professeurs, le journal de bord de la collaboratrice enseignante.

Le bon instrument de mesure est celui qui va permettre de donner, grâce à la mesure, une image aussi complète et exacte que possible de l'aspect du phénomène mesuré (Mialaret, 2004). C'est pourquoi la somme des instruments de collecte des données utilisés démontre l'emploi de méthodes de triangulation, un élément qui demeure essentiel pour obtenir plusieurs interprétations sur un même objet d'analyse (Pourtois et Desmet, 1988).

L'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données s'est faite en plusieurs étapes. D'abord, ont eu lieu la compilation et la classification des résultats du questionnaire, puis la validation des réponses et le traitement et l'analyse du questionnaire ont suivi. La dernière étape fut la reprise des opérations après la passation du deuxième questionnaire. Pour les réponses se présentant sous la forme de l'échelle de type Likert, j'ai fait un traitement statistique en nuanciant, à l'aide des commentaires des répondants, ce qui a permis de mieux expliquer le niveau d'accord ou de désaccord des participants.

Mace et Pétry (2000) expliquent que les faits en eux-mêmes ne signifient rien. En transformant les faits en données, il sera possible de procéder à l'analyse et à l'interprétation selon les objectifs de la recherche. Les réponses à court développement contenues dans le questionnaire et le journal de bord de l'enseignante collaboratrice ont été retranscrites à l'aide d'un logiciel de traitement de texte.

Par la suite, les données ont été classifiées à l'aide de mots clés pour établir une catégorisation des réponses en une description synthèse des diverses perceptions des étudiants ou de l'enseignante sur les thèmes abordés dans le questionnaire et les rencontres.

Pour procéder à l'analyse proprement dite des entrevues avec les étudiants, une retranscription du verbatim s'est effectuée, puis on a fait ressortir le sens des propos tenus par ces derniers. Certains passages sont utilisés pour appuyer les résultats d'analyse. Les faits résultant des observations en classe viennent appuyer les commentaires des étudiants reçus en entrevue. De plus, une corrélation entre les résultats obtenus au moyen des différentes méthodes de cueillettes de données ajoutera une autre perspective aux conclusions de cette recherche-action. Pour mesurer la réussite académique entre les groupes cibles et le groupe témoin, j'ai fait la comparaison des résultats scolaires tout au long de la session.

NIVEAU DE CLASSEMENT ET COMPÉTENCE PERÇUE

Le but de cette recherche étant de faire ressortir l'impact des aptitudes en anglais sur la perception de la réussite professionnelle, il était utile de dresser un tableau de la clientèle touchée par l'expérimentation. Préalablement, on a recueilli des données factuelles sur le niveau de classement des étudiants participants ainsi que la perception qu'ils ont de leur capacité d'expression orale en anglais.

Niveau de classement en anglais Automne 2006		Perception de la capacité langagière orale en anglais			
Niveau	Nbre d'étudiants	Faible	Passable	Moyenne	Bonne et +
100	13 (27 %)	4	7	2	
101	19 (40 %)	4	3	7	5
102	10 (21 %)	1	2	5	2
103	3 (6 %)			1	2
Ne sait pas	3 (6 %)		1	2	
Total	48	9	13	17	9
		19 %	27 %	35 %	19 %

Tableau 3 : Portrait global de l'ensemble des étudiants de la cohorte ayant répondu au questionnaire

Niveau de classement en anglais Automne 2006		Perception de la capacité langagière orale en anglais			
Niveau	Nbre d'étudiants	Faible	Passable	Moyenne	Bonne et +
100	8 (25 %)	1	7		
101	16 (50 %)	3	2	6	5
102	7 (22 %)	1		4	2
103	1 (3 %)			1	
Total	32	5	9	11	7
		16 %	28 %	34 %	22 %

Tableau 4 : Portrait des étudiants qui ont participé à l'expérimentation du cours en anglais.

Toutes proportions gardées, nous pouvons remarquer que le portrait des étudiants qui ont participé à l'expérimentation est représentatif de l'ensemble de la cohorte du point de vue de la perception qu'ils ont de

leur capacité langagière. De même, nous avons une majorité d'étudiants classés dans le niveau 101 qui se répartissent dans tous les niveaux de perception.

Cependant, le choix des mots « faible et passable » peut avoir porté à confusion du point de vue de la perception puisqu'on retrouve des étudiants se percevant « faibles » tout en étant classés au niveau 103⁶⁴. Cependant, d'autres étudiants, qui sont classés au niveau 101, se considèrent « bons et plus ».

Les notes qui déterminent le niveau de classement en anglais tiennent compte de la partie écrite. Dans la question posée, on insistait sur la perception de leur capacité langagière orale, ce qui peut expliquer l'écart entre le classement et la perception qu'ils ont d'eux-mêmes.

RÉSULTATS DU PREMIER QUESTIONNAIRE

Croyances à l'égard de l'industrie de la mode

Ce premier questionnaire m'a permis d'obtenir une vue d'ensemble sur les croyances des étudiants à l'égard de l'industrie de la mode et plus précisément, sur la mondialisation des marchés et l'utilité de l'anglais dans le cadre d'un travail futur. Sur le modèle du chapitre traitant de la méthodologie, j'ai proposé une première série de questions semi-ouvertes, sous forme d'échelle de type Likert, pour mesurer les opinions et les croyances.

À cet égard, les répondants étaient invités à justifier le niveau d'accord ou de désaccord pour chacune des questions (1 : pas du tout d'accord et 5 : tout à fait d'accord).

Partie 1 : L'industrie de la mode

Questions proposées :

Q. 5. Actuellement, croyez-vous que le fait de travailler dans une région francophone rend l'usage de l'anglais moins utile?

Les personnes ayant inscrit entre 3 et 5 reconnaissent que le contexte francophone ne favorise pas l'usage de l'anglais, mais elles sont conscientes que la maîtrise de l'anglais ouvre des portes. La grande majorité, soit 25 sur 32, croit que même en région francophone, on doit communiquer avec des clients anglophones, car c'est la langue des affaires.

Q. 6.1 Actuellement, croyez-vous que la mondialisation des marchés dans l'industrie de la mode fait perdre beaucoup d'emplois au Québec?

⁶⁴ Référence à la note finale reçue pour le cours d'anglais de 5^e secondaire : l'un a obtenu 61 % et l'autre 89 % et tous les deux se considèrent « faibles ».

Les personnes ayant inscrit 1 et 2 précisent que le fait de perdre des emplois au Québec fait rouler l'économie et favorise les importations et les exportations.

La majorité des répondants (26 sur 32) se situent en 3 et 4. On nuance en expliquant que plusieurs contrats de sous-traitance sont donnés à l'étranger, mais que plusieurs entreprises spécialisées parviennent à conserver leurs emplois. « Oui, on perd des emplois, mais il s'en crée de nouveaux, entre autres, dans la logistique de l'import - export ».

- Q. 6.2 Actuellement, croyez-vous que la mondialisation des marchés dans l'industrie de la mode contribue à créer de nouveaux emplois?

La majorité (21 sur 32) des répondants croient qu'il se crée effectivement de nouveaux emplois tout en précisant les secteurs particuliers tels que l'importation et l'exportation. Plusieurs apportent la précision qu'il peut être nécessaire de voyager et de travailler à l'étranger. On croit que ce sont des postes plus importants, des postes de gestion.

Les personnes qui sont moyennement ou pas du tout d'accord précisent que les nouveaux emplois sont surtout créés dans les pays en émergence. On croit aussi que le fait de détenir des spécialités telles la fourrure fait en sorte que des entreprises pourraient s'établir au Québec pour bénéficier de notre expertise.

- Q. 6.3 Actuellement, croyez-vous que la mondialisation des marchés dans l'industrie de la mode rend plus difficile l'accès à des emplois intéressants et bien rémunérés?

Réponses très nuancées

La moitié des répondants considèrent, au contraire, que l'accès à des emplois intéressants est meilleur. Plusieurs inscrivent des commentaires dans lesquels on fait voir qu'il est préférable de maîtriser plusieurs langues et que pour avoir accès à ces emplois, il est essentiel d'être qualifié et d'avoir de l'assurance. La base des emplois demeure au Québec et à l'étranger. C'est une question d'ambition; sans qualification, on reste en bas de l'échelle.

- Q. 6.4 Actuellement, croyez-vous que la mondialisation des marchés dans l'industrie de la mode oblige à s'exprimer en anglais?

Presque tous (28 sur 32) s'accordent à dire que le fait de s'exprimer en anglais ouvre des portes à l'international parce que cette langue est universelle et que c'est la langue des affaires. Par contre, on nuance en ce sens que ce n'est pas une obligation; tout dépend de l'endroit où l'on travaille.

- Q. 7 Actuellement, croyez-vous que pour obtenir un poste dans une entreprise de mode, vous devez vous exprimer en anglais?

La grande majorité (28 sur 32) croit qu'on doit s'exprimer en anglais pour obtenir un poste en expliquant qu'un employeur choisira une personne bilingue au détriment d'une personne qui n'est pas à l'aise avec l'anglais. On tient à nuancer en disant que tout dépend de la tâche.

- Q. 8 Actuellement, croyez-vous que les personnes qui s'expriment en anglais ont plus de chance de réussir professionnellement dans l'industrie de la mode?

La grande majorité (28 sur 32) voit énormément d'atouts dans le fait de communiquer en anglais. On insiste sur le fait qu'à compétence égale, un employeur choisira un candidat bilingue. Les répondants qui ont inscrit entre 1 et 3 précisent qu'une personne peut être très bonne en anglais et moyennement bonne sur le plan professionnel et qu'on peut quand même réussir tout en sachant que l'anglais ouvre plus de portes.

- Q. 9 Actuellement, croyez-vous en l'utilité de vous exprimer en anglais dans votre futur travail?

La réponse est unanime : l'anglais ouvre des portes et assure la réussite professionnelle.

Les étudiants sont visiblement assez bien renseignés même si on perçoit certaines contradictions. Certains avancent l'idée que même si l'on ne devient pas bilingue, on pourra quand même se trouver un emploi intéressant et bien rémunéré. On ne veut pas avoir l'impression de tout perdre, on désire garder l'espoir que l'anglais n'a pas le monopole de la réussite professionnelle.

La réussite professionnelle

La deuxième partie porte sur la perception de la réussite professionnelle en général et la perception de la réussite professionnelle personnelle. Cette partie comporte quatre questions, dont deux à développement et une série de deux questions à énumération d'items pour classement.

D'entrée de jeu, il est important de situer les résultats en fonction de la clientèle interrogée. Bernard Rivière (1997) a abordé plusieurs angles de la réussite des cégépiens, et ce, auprès d'une clientèle très différente de celle qui fait l'objet de la présente recherche. Pour leur part, les personnes questionnées sont majoritairement inscrites au programme de sciences humaines (84 %). Il s'avère que la perception de la réussite professionnelle ne peut pas avoir la même portée. Les étudiants qui choisissent un programme technique ont une vision beaucoup plus pragmatique de leur avenir.

Dans une première question ouverte, on demandait aux futurs diplômés, comment ils concevaient leur propre réussite professionnelle dans le secteur de la mode.

Du côté des résultats recueillis, plusieurs décrivent leur réussite professionnelle en terme « d'aspiration à devenir » en s'identifiant à un domaine de la profession, tout en précisant qu'ils possèdent le type de personnalité et les qualités pour atteindre leur but. **Ils désirent être reconnus, devenir importants et si possible, œuvrer sur la scène internationale.** D'autres décriront le chemin pour y arriver, par exemple en réussissant leur DEC, en poursuivant leurs études dans une université en Europe. Ils disent d'ailleurs être prêts à mettre tous les efforts nécessaires parce qu'ils veulent devenir bilingues afin de travailler à l'étranger. Les qualités qui reviennent le plus souvent dans les commentaires sont les suivantes : être fonceur, avoir confiance en soi, avoir de l'ambition, être passionné, avoir de l'influence, faire sa marque. Certains (10 sur 32) expriment le désir de gagner un bon salaire et d'occuper un bon emploi stable; d'autres, de trouver un emploi dans lequel ils pourront se réaliser, pouvoir intégrer la famille dans leur vie.

Lorsqu'on demande aux candidats dans quel secteur ils aimeraient travailler, l'aspect « glamour » l'emporte sur toute la ligne. La majorité désire voyager, aller travailler à l'étranger comme chasseur de tendance, styliste (télé, magazine, « shooting photo », coordonner des événements mode). On présente ce secteur d'activités comme un rêve à atteindre, alors que certains sont plus réalistes et demeurent en réflexion.

La conception de la réussite professionnelle passe par diverses dimensions de la réussite. On désire se réaliser par le voyage, être bien, fonder une famille tout en étant conscient que les études sont essentielles pour atteindre les objectifs de carrière.

En se référant au tableau proposé par Rivière (1997)⁶⁵ qui représente l'intégration des dimensions de la réussite (réussite scolaire, professionnelle, et personnelle), on s'aperçoit que les étudiants interrogés se retrouvent au stade « C ». Rivière décrit ce stade en expliquant que les étudiants entretiennent la croyance que leur profession leur vaudra un certain prestige (...). « Ils ont l'impression que leur choix de profession est avant tout personnel » (Rivière, 1997). Le fait de « croire » en leur désir semble être un gage de succès. Cette dimension suppose aussi que ces étudiants ont choisi le programme consciemment, qu'ils n'ont pas été poussés par des contraintes qui leur sont extérieures. En fait, ce programme donne accès au monde des affaires par le biais de la mode, ce qui, en soi, ouvre la porte à un très grand éventail de possibilités quant aux professions liées à la formation. D'ailleurs, les commentaires écrits des étudiants sont clairs à ce sujet : on insiste sur l'importance d'être reconnu, de faire sa marque, de se rendre loin.

À la question suivante, les étudiants devaient classer, par ordre d'importance, les éléments qui favorisent le succès professionnel dans l'industrie de la mode. Voici les éléments qu'ils avaient à ordonner :

- a) La performance scolaire;
- b) La facilité à communiquer dans plusieurs langues;

⁶⁵ Chapitre VI, figure 4, p. 155 et p. 160

- c) L'environnement immédiat;
- d) Le fait d'être à l'aise financièrement;
- e) Le réseau de connaissances;
- f) Les possibilités d'avancement dans l'entreprise;
- g) Le type de personnalité;
- h) Le sens de l'entrepreneuriat que la personne possède;
- i) L'ambition;
- j) Le statut civil;
- k) L'orientation sexuelle;
- l) Le genre (homme ou femme);
- m) Autres.

J'ai regroupé les réponses en quatre blocs. Les cotes 1 à 3 sont « les plus importantes ». Par la suite, les cotes 4 à 6 sont « importantes », tandis que les cotes 7 à 9 sont « peu importantes » et les cotes 10 à 12 sont « les moins importantes ».

Il est à noter que 3 des 32 personnes sollicitées n'ont pas répondu à cette question et une personne a répondu partiellement en s'arrêtant au sixième rang de l'ordre d'importance.

Il s'avère que la facilité de communiquer dans plusieurs langues se démarque nettement pour l'ensemble des répondants. À cet égard, aucune cote n'a été attribuée au delà de 7. Tous la jugent comme étant « la plus importante » ou comme étant « importante ».

Suit de très près l'ambition (27 sur 29) dans les zones d'importance. Le réseau de connaissances reçoit 27 avis favorable sur 29, mais une proportion plus grande de répondants considère cet élément « important ».

Le choix du type de personnalité (26 sur 28) s'est réparti dans les deux premiers blocs.

Selon le classement, l'orientation sexuelle, le genre et le statut n'ont pas d'influence sur le succès professionnel.

Les étudiants sont conscients que la réussite scolaire est un passage obligé et qu'il est préférable de se faire remarquer durant les études pour créer des contacts fiables. C'est un moyen d'aller de l'avant et d'acquérir des compétences nécessaires à la profession.

La dernière question avait pour but de connaître le lieu où ils aimeraient faire leur stage de fin d'études en tenant compte de leur capacité langagière actuelle. Nous touchons ici à la fois à l'ambition et aux freins que les étudiants vivent lorsqu'ils sont confrontés à faire un choix de stage.

Lieux proposés	
Dans ma région (précisez si différente de Québec)	0
Québec	3
Montréal	6
Toronto	1
New York	9
Londres	7
Paris	8
Autres (Californie, Los Angeles, Italie, Vancouver, Calgary, Ennecy, Colombie Britannique)	7

Tableau 5 : Le lieu où ils aimeraient faire leur stage de fin d'études

En observant ces résultats, on remarque que plusieurs désirent aller à l'étranger. Par contre, les commentaires recueillis nuancent les choix. À la lumière de cette compilation, il appert que plusieurs ne tiennent pas compte de leur capacité langagière. L'aspect « glamour » et l'attrance pour l'international, surtout l'Europe, sont assez bien représentés. La majorité inscrit un choix plutôt pragmatique, sûr et réaliste en tenant compte de leur réseau respectif de connaissances. D'autres abordent ce choix comme un rêve à réaliser en voyant la ville ciblée comme un but, sans faire le lien avec la capacité langagière. Certaines croyances nourrissent le choix : puisque je le désire, je ferai tout pour l'avoir et je l'aurai.

Voici quelques commentaires justifiant le choix du lieu de stage :

Québec : « C'est ma ville et je veux la développer. »
« Je crois que mes connaissances en anglais me gêneraient si j'avais à parler en anglais. »
« Je suis une personne qui a besoin d'être entourée. Donc, toute seule, loin, je ne pense pas pouvoir aimer mon stage. »

Montréal : « J'ai une cousine qui est styliste dans une compagnie. »
« Montréal est devenu une ville multiethnique et donc je pourrais en connaître davantage sur plusieurs cultures tout en étant dans une seule ville à la fois. »
« C'est une ville qui bouge et où l'on retrouve différentes classes sociales. »

New York « Je me suis toujours dit que je retournerais à New York. Puisque je suis bilingue, j'essaie de réaliser un de mes rêves avec le stage de fin d'études. »
« Je crois que New York est la place en ce qui a trait à la mode en Amérique. »

- « Ma mère demeure à cet endroit et mon beau-père y travaille. »
- « C'est un rêve comme tout le monde, mais il faudrait que j'améliore beaucoup mon anglais. »
- « J'ai beaucoup d'ambition, je souhaite plus que tout réussir... Je dois donc aller là où la mode débute, là où ça se passe. »
- Londres « J'aimerais beaucoup faire mon stage en Angleterre. C'est un rêve pour l'instant. Je maîtrise déjà mon anglais puisque je suis toujours allée à l'école en anglais; alors j'aurai de la facilité à communiquer. »
- « J'adore le côté classique et conservateur des Anglais. La ville de Londres est superbe. »
- Paris « C'est mon rêve depuis toujours, je sais que je vais le faire. J'aimerais le faire chez Chanel. »
- « J'ai toujours aimé la France et la ville de Paris me fascine. Je veux tout connaître de cette ville. De plus, c'est une des grandes capitales de la mode. »
- « Paris est la capitale de la mode et serait donc une bonne école pour mon futur métier même si leur façon de faire est différente. »
- « À Paris, on parle français et j'adore le côté innovateur de la mode. »
- Colombie
- Britannique « J'ai toujours été attirée par les montagnes de ski et tout ce qui s'y rattache. La région est anglophone et je crois que le stage là-bas me permettrait de perfectionner mon anglais. »
- Calgary « J'ai des contacts là-bas et Calgary est en essor économique. Beaucoup d'emplois s'offrent et j'ai trois sœurs qui vivent dans cette ville. »

Malgré certaines faiblesses en anglais, plusieurs répondants sont prêts à évoluer dans des milieux purement anglophones. Seulement trois personnes désirent faire leur stage à Québec, ce qui est exceptionnel, car si l'on se réfère aux résultats du placement des stages de l'automne 2007⁶⁶, la majorité des étudiants sont demeurés à Québec.

Les freins, les obstacles et les motivations

Dans cette dernière partie du questionnaire, il sera possible d'identifier les freins et les motivations qui contribuent à s'exprimer ou non en anglais.

⁶⁶ Voir tableau 2, p. 34

Entrevue avec les enseignants du cours d'anglais langue seconde :

Avant l'administration du premier questionnaire dans l'ensemble des étudiants, j'ai rencontré, en entrevue semi-dirigée, deux enseignants du cours d'anglais langue seconde, question de valider mes propres perceptions quant aux freins et aux motivations qu'ont les étudiants à s'exprimer en anglais. Par la même occasion, je cherchais à connaître les leurs.

Cette rencontre a permis d'enrichir mon contexte d'analyse par la corrélation entre les commentaires des enseignants et ceux des étudiants sur le même sujet. Deux questions extraites du questionnaire destiné aux étudiants ont été utilisées pour traiter du sujet. Elles ont été reformulées à l'attention des professeurs.

1. En vous basant sur votre expérience d'enseignant du cours d'anglais, que considérez-vous être un frein lorsque vos étudiants ont à s'exprimer en anglais?
 - 1.1 Est-ce que les étudiants sont plus à l'aise de s'exprimer dans un petit groupe?
2. En vous basant sur votre expérience d'enseignant, quels sont les éléments qui semblent motiver vos étudiants à s'exprimer en anglais?
3. Dans la vie, qu'est-ce que vous croyez qui les motive?

Cette partie du questionnaire destinée aux étudiants est utile pour connaître les principaux obstacles et les principales motivations qui freinent ou qui incitent à communiquer en anglais.

La première question avait pour but de connaître le principal obstacle des étudiants lorsqu'ils avaient à parler en anglais. Ceux-ci devaient choisir l'affirmation qui était la plus significative à leurs yeux. Les affirmations proposées illustraient des choix de contextes pour lesquels on pouvait éprouver un malaise ainsi que des choix qui relèvent d'émotions vécues en situation de communication en anglais.

Les résultats obtenus confirment que les liens de cause à effet peuvent devenir une piste intéressante dans la création d'un contexte favorable à l'apprentissage.

Contextes	État (comportements, émotions, sentiments)
<ul style="list-style-type: none"> • Quand je m'adresse au professeur. • Quand je m'adresse à une personne qui maîtrise bien l'anglais. • Lorsque je suis en groupe. • Lorsque je suis avec une personne qui parle mieux que moi, je la laisse parler à ma place. 	<ul style="list-style-type: none"> • La gêne, la timidité • Je ne veux pas faire rire de moi • Je ne sais pas comment dire ce que je veux dire.

Tableau 6 : Contextes pouvant provoquer des freins

Certains ont inscrit plusieurs choix et expliqué dans leurs mots, ce qu'ils voulaient dire. Il ressort que la principale raison qui freine les étudiants à parler en anglais est le fait de ne pas savoir comment dire ce qu'ils veulent dire peu importe le contexte. Certains se disent capables de parler, mais le temps qu'il faut pour trouver les mots fait en sorte qu'ils se découragent. Aussi, lorsqu'ils s'adressent à une personne qui maîtrise bien l'anglais, on craint d'être jugé ou que l'interlocuteur ne s'impatiente. La gêne est un facteur très important. Elle fait perdre « les mots », même si l'étudiant est conscient qu'il en sait suffisamment pour se débrouiller. Cette gêne s'accroît en compagnie d'une personne qui parle mieux l'anglais; on préfère la laisser parler à notre place.

Les professeurs d'anglais interrogés sur le sujet ont pointé le même phénomène en précisant que les étudiants n'ont pas l'occasion d'utiliser l'anglais dans leur milieu de vie; il ne fait pas partie de leurs habitudes. En ne pratiquant pas, on a tendance à oublier le vocabulaire et la grammaire. Par contre, malgré ces faiblesses, certains oseront parler parce qu'on les encourage à le faire. Ils réalisent qu'ils peuvent être aussi forts que les autres qui, en apparence, semblent meilleurs seulement parce qu'ils sont moins gênés de s'exprimer en groupe.

Une autre question permettait à l'étudiant de décrire par quel moyen il pourrait surmonter cet (ces) obstacle (s). Voici quelques commentaires à ce sujet :

« En améliorant mon vocabulaire en anglais, en essayant d'entamer des discussions et en enlevant la crainte de mal m'exprimer. Tout le monde a le droit à l'erreur ».

« Me fier qu'à moi-même, oublier qu'il y a des gens aux alentours. Ne pas m'en faire avec l'opinion des autres ».

« Ne pas avoir peur de faire rire de moi. Avoir confiance en moi. »

La majorité des commentaires tournent autour du même thème : la confiance, le fait d'oser, de se pratiquer, de développer de l'assurance pour prendre sa place, de suivre des cours privés, d'avoir confiance envers les autres, de parler quand on est en groupe, etc.

Les sources de motivation

Par contre, il est intéressant de voir que les situations qui motivent les étudiants confirment que le contexte a un impact important. À cette question, les étudiants ont indiqué, en ordre d'importance, la situation qui était la plus motivante pour parler en anglais.

J'ai regroupé les réponses en quatre blocs. Les cotes 1 et 2 correspondent aux énoncés « les plus motivants », les cotes 3 et 4 sont « moyennement motivantes », tandis que les cotes 5 et 6 sont « passablement motivantes » et les cotes 7 et 8 sont « les moins motivantes ».

Situations	Cote				Commentaires
	1 et 2	3 et 4	5 et 6	7 et 8	
a) Quand je suis en situation d'expérimentation.	1	6	9	12	Ici, la notion d'expérimentation n'a pas donné une représentation signifiante.
b) Quand le sujet de discussion m'intéresse.	8	14	3	3	La répartition des cotes d'appréciation justifie l'introduction de l'anglais dans les cours de concentration. Le sujet doit être significatif et d'intérêt pour motiver l'apprenant. À cet égard, les professeurs d'anglais ont souligné que les séances qui ont suscité le plus d'attention étaient celles qui ciblaient directement les intérêts professionnels des étudiants.
c) Quand je me retrouve avec des personnes en qui j'ai confiance.	2	3	9	12	Les étudiants n'ont pas accordé une importance particulière à la confiance en l'autre. Par contre, les professeurs d'anglais soulignent que lorsqu'ils encouragent un étudiant à s'exprimer et qu'il le fait, une zone de confiance s'établit.
d) Quand je suis avec des gens qui ne parlent pas du tout le français.	19	5	4	1	Ne pas avoir le choix, oser.
e) Quand je me retrouve avec des inconnus.	4	6	13	6	Visiblement, l'inconnu n'est pas une raison suffisamment motivante pour oser communiquer en anglais.

f) Quand je vois que je suis capable d'expliquer quelque chose.	9	6	10	4	Surmonter la gêne et le manque de confiance sont des freins à l'expression orale. Quand les professeurs encouragent les étudiants à s'exprimer et les incitent à poursuivre, ils nourrissent un effet d'entraînement qui donne envie de recommencer.
g) Quand je suis dans un contexte qui me procure du plaisir (voyage, ami(e) s, télé, cinéma, etc.).	11	13	2	4	La notion de plaisir amène l'humour et la détente ⁶⁷ . Cette détente crée une disposition où l'étudiant peut davantage se placer dans un contexte où il amorce la conversation.
h) Quand je n'ai pas le choix.	6	4	5	13	On pourrait croire ici que les jeunes n'aiment pas « ne pas avoir le choix ». La réponse est contradictoire avec la situation « d » étant donné que lorsqu'on s'adresse à une personne qui ne parle que l'anglais, on n'a pas le choix, dans la mesure où l'on désire communiquer avec lui. Je crois que c'est l'affirmation qui dérange et non sa signification. Les enseignants croient que les étudiants ne doivent pas avoir le choix. S'ils ne sont pas obligés, ils ne le feront pas. Ils doivent être confrontés pour être actifs; « c'est de la survie ».

Tableau 7 : Sources de motivation (données provenant des participants)

Ce premier questionnaire a permis de vérifier les connaissances et les croyances des étudiants du point de vue de la mondialisation des marchés, spécifiquement dans l'industrie de l'habillement. En même temps, on a pu mieux connaître la perception de leur réussite professionnelle et personnelle et identifier les freins et les motivations par rapport à l'anglais.

La correspondance entre la perception des professeurs d'anglais et les résultats de ce premier questionnaire est juste et, dans son ensemble, converge dans le même sens que les propos des étudiants. Les commentaires recueillis de part et d'autre indiquent que les étudiants sont conscients de l'utilité d'être bilingue ou, à tout le moins, de se débrouiller pour réussir professionnellement au sein d'une entreprise d'envergure et ils sont conscients « en théorie » des moyens à prendre pour y arriver.

⁶⁷ MacIntyre, Noëls et Clément (dans Montgomery, C.1997) avancent que les étudiants anxieux sous-estiment leurs habiletés linguistiques alors que ceux qui sont plus détendus se surestiment.

En première analyse, les résultats de ce questionnaire m'ont grandement inspirée à poursuivre la cueillette de données. Les jeunes expriment la volonté de développer leurs habiletés langagières et ils semblent conscients des enjeux professionnels tout en ayant de l'ambition.

C'est par le biais des visites d'observation que nous pourrions dégager la vraie motivation des étudiants. Il est bien de rappeler que l'engouement à participer à cette étude a été tel que nous avons pris la décision de former deux groupes d'étudiants (32) au lieu d'un seul groupe (16).

LES VISITES D'OBSERVATION

Première observation (20 février 2007)

Avant de procéder à ma première visite d'observation, j'ai rencontré ma collègue pour préciser à nouveau les objectifs et le déroulement de la séance. La première période du cours portait sur la théorie des couleurs et présentait des interactions avec la roue⁶⁸. De plus, la combinaison des couleurs en étalage constituait la partie théorique du cours. Lors de la deuxième période, les étudiants travaillaient en équipe de quatre et devaient mettre en application les notions apprises en proposant des agencements selon un style et une clientèle visée.

L'outil développé pour procéder à cette première visite d'observation visait essentiellement à recueillir et observer les comportements spontanés et naturels des étudiants. J'ai porté une attention particulière à la fréquence de certains comportements en situation d'apprentissage. Ma principale préoccupation était alors de vérifier la réelle volonté de s'exprimer oralement en anglais. Parlait-on ensemble en anglais ou en français? Était-on concentré lors des explications et des démonstrations? Posait-on des questions à l'enseignante? Manifestait-on de la gêne si certains avaient à répondre à une question?

D'entrée de jeu, les étudiants ont semblé surpris que je m'introduise dans leur salle de classe. Vers la fin de la première période, on a semblé m'oublier. Je m'efforçais de ne pas croiser leur regard. La première partie du cours était « théorique », et j'ai remarqué que les étudiants étaient tous très attentifs. Des notes de cours ont été distribuées⁶⁹. Au fil des explications, les étudiants prennent des notes supplémentaires. Ces notes sont prises en anglais. J'ai pu remarquer le silence dans la classe et la qualité d'écoute. Lorsqu'il y avait des interventions, tous étaient très attentifs pour maximiser la compréhension. Il est arrivé que quelques étudiants parlent entre eux en français pour vérifier s'ils avaient bien compris les explications. Dans ce contexte, l'enseignante posait souvent des questions pour vérifier la compréhension. Jusque-là, aucun

⁶⁸ On appelle la « roue » le cercle chromatique des couleurs primaires, secondaires, tertiaires, complémentaires, etc.

⁶⁹ Ces notes de cours sont en français.

regard perdu ou évasif ne s'est manifesté. Les étudiants répondaient en anglais aux questions du professeur et formulaient leurs propres questions pour s'assurer de leur compréhension. Ces personnes n'ont pas manifesté de gêne particulière et si on ne trouvait pas les mots en anglais, on intégrait des mots en français pour compléter l'idée de la question.

J'ai remarqué que certains étudiants n'ont pas osé poser de questions. Le même phénomène se produit dans une classe régulière.

À la deuxième période, les étudiants ont travaillé en équipe pour réaliser un mini projet à partir de la théorie des couleurs. Pour faciliter les échanges, on a déplacé les bureaux en îlots. Lors de ce déplacement, les étudiants parlaient en français entre eux et il y avait un effet d'entraînement. Rapidement, l'enseignante est intervenue pour rectifier la situation. Lorsqu'un étudiant parle en français, l'enseignante lui répond en anglais pour le faire glisser vers l'anglais.

Quant au travail en équipe, le professeur circule entre les îlots pour vérifier la compréhension. Aussitôt qu'elle s'approche d'une équipe, tous communiquent en anglais entre eux et avec elle. Lorsqu'elle se rend vers une autre équipe, on poursuit en anglais et lentement on glisse en français. Par contre, certaines équipes s'en tiennent à l'anglais et prennent l'exercice au sérieux. Plusieurs font des efforts pour répondre en anglais même en insérant à l'occasion des mots en français.

J'ai pu remarquer les mêmes détails lors de la séance d'observation en après-midi, à une nuance près qu'il n'y a eu aucun retard et que les étudiants avaient tous pris leur café!

Dans les deux groupes, le réflexe de la langue maternelle est très présent et le professeur les ramène à l'anglais chaque fois. Dans le journal de bord, on décrit le réflexe en ces termes : « L'automatisme est la langue maternelle, mais aussitôt que les étudiants parlaient en français, je les aidais à parler en anglais et ils participaient volontiers ».

Il était important de mesurer dans l'action la **volonté de communiquer** en anglais pour en arriver éventuellement à mesurer les effets. Nous nous étions entendus pour ne pas imposer de règles de fonctionnement. C'est la volonté de communiquer en anglais pour développer des aptitudes qui était prioritaire et non le respect de la règle accrochée à une éventuelle sanction.

À cet égard, l'observation en situation offre plusieurs avantages, dont la principale est de fournir des informations d'ordre qualitatif qu'il était difficile d'obtenir autrement. Effectivement, j'ai été étonnée de voir à quel point les étudiants étaient concentrés sur les propos tenus par le professeur. Tous les regards étaient

dirigés vers elle. Ils devaient, par la force des choses, être plus attentifs. Ils n'avaient pas le confort de la langue maternelle derrière laquelle se réfugier. Nul ne se perdait dans ses idées ni ne feuilletait une revue. Par contre, lorsqu'ils communiquaient entre eux en français, les étudiants le faisaient rapidement de peur de perdre une explication.

En visionnant le DVD, j'ai pu voir que lorsque les étudiants travaillaient en équipe, les interventions en anglais entre eux étaient de courte durée. Ils ne semblaient pas se prendre au sérieux. J'ai fait remarquer à ma collaboratrice que certains faisaient beaucoup d'efforts pour parler à leur coéquipier, mais au bout d'un certain temps, la difficulté de trouver les mots était effectivement un frein à la communication et on glissait vers le français tout naturellement.

Parallèlement à cette première observation, j'ai demandé à ma collaboratrice de consigner ses commentaires dans un journal de bord décrivant le déroulement de ce même cours avec le groupe témoin. « Ces étudiants étaient dissipés et distraits. Nous avons terminé la partie théorique et les exercices plus tard et les étudiants n'ont pas bien compris les informations. J'ai réexpliqué les notions aux étudiants, en particulier à ceux qui jasaient. Manifestement, les étudiants n'étaient pas concentrés; le cours était comme une évasion ».

Pour ce même groupe témoin, lors d'un autre cours, en comparaison avec les prestations données en anglais, ces étudiants étaient aussi beaucoup moins attentifs, ils bavardaient entre eux. Le professeur a même dû exiger de la discipline pour rétablir le climat de la classe.

Premier constat

Les étudiants sont beaucoup plus attentifs lorsqu'on leur parle d'un sujet qui les intéresse et qui exige une attention encore plus grande lorsque la prestation est donnée dans une autre langue. S'ils sont distraits, ils vont perdre des informations. Ils sont moins portés à bavarder entre eux, ils doivent se concentrer. S'ils parlent entre eux en anglais, cette situation est de courte durée.

Malgré le fait que les étudiants n'étaient pas constants dans l'utilisation de l'anglais pour communiquer entre eux et qu'ils passaient souvent d'une langue à l'autre, ils ont été à l'écoute et furent particulièrement attentifs aux mots et aux expressions qui pouvaient leur échapper. Le climat de la classe était favorable aux échanges. L'enseignante avait une approche d'ouverture et non coercitive. On n'évaluait pas la qualité du langage, mais on encourageait à s'exprimer. Le sujet était intéressant et on savait qu'il allait éventuellement être évalué.

Par ailleurs, les étudiants du groupe témoin qui suivent le même cours dans leur langue maternelle se permettent le luxe d'être distraits. Pourtant, le sujet est tout aussi intéressant et important.

Groupe cible

- Très attentifs, ne peuvent se permettre d'être distraits.
- Ils ne sont pas incités à « bavarder ».
- Ils passent du français à l'anglais dans une même phrase.
- Ils parlent davantage en anglais lorsqu'ils sont sollicités par Sonia.
- On bascule en français.

Groupe témoin

- Les étudiants sont dissipés, ils bavardent beaucoup, ils ne sont pas aussi attentifs.
- Ils n'ont pas terminé l'exercice aussi vite que le groupe cible.

Deuxième visite d'observation (24 avril 2007)

La deuxième séance d'observation s'est déroulée dans un autre contexte. Les étudiants travaillaient en équipe dans la « boutique »⁷⁰ et devaient organiser la mise en place des vêtements selon des consignes et un plan préétablis. Il était prévu que tous les étudiants n'allaient pas être présents compte tenu de l'espace restreint des lieux. Les étudiants travaillaient en équipe de quatre personnes.

Ma principale préoccupation était d'observer si, dans le cadre d'un cours pratique, en équipe restreinte et sans la présence de l'ensemble de la classe, les étudiants étaient plus portés à parler en anglais.

Poser une question devant un grand groupe peut être intimidant contrairement à un groupe restreint où il y a des échanges et une relation liée au travail d'équipe. Vu que les équipes présentes travaillent ensemble depuis le début de la session à des projets variés, elles ont eu le temps de se connaître et de développer une autonomie d'équipe. C'est pourquoi je trouvais ce contexte d'observation intéressant, malgré le fait que je pouvais observer seulement deux équipes sur quatre. L'observation était d'une durée de deux heures.

En avant-midi, lors de l'observation du premier groupe, tous les étudiants parlaient en français entre eux. Aussitôt qu'ils étaient interpellés par le professeur, ils parlaient en anglais. Il y a eu quelques tentatives isolées de la part d'étudiants qui désiraient parler en anglais durant le travail, mais les coéquipiers n'ont pas suivis, car c'est plus rapide de parler en français. Le professeur a même permis à une étudiante de s'exprimer en français tellement elle était bloquée, mais lui a répondu en anglais. À ma grande surprise, l'étudiant a semblé avoir tout compris. Dans une équipe, on a envoyé une émissaire pour parler au professeur, les autres n'osant pas le faire. Elle baragouine l'anglais, mais au moins elle ose s'exprimer dans la langue de Shakespeare. Elle intègre des mots en français et en anglais.

⁷⁰ La boutique « l'Apprenti » est utilisée pour mettre en pratique des applications propres au merchandising.

En après-midi, j'ai observé une autre équipe. Une des étudiantes parlait en anglais de façon très fluide avec Sonia et visiblement, elle avait beaucoup de facilité et de plaisir à discuter. Toutes les autres ne parlaient qu'en français. Par ailleurs, il ne semblait pas y avoir de cohésion et d'harmonie au sein de cette équipe. Chaque personne travaillait de façon isolée, il y avait très peu d'interactions entre elles. Y avait-il eu des frictions? Visiblement, un conflit non résolu avait secoué cette équipe. Même en parlant français, ses membres n'étaient pas parvenus à le résoudre. Compte tenu du contexte, il était difficile d'obtenir des résultats. J'ai interrompu cette séance d'observation après une heure. Il n'était pas justifié de prolonger l'observation.

À la suite de cette visite, je me suis souvenue d'un entretien que j'ai eu avec une étudiante juste avant d'entrer dans la boutique. Elle m'expliquait à quel point elle « faisait de grosses semaines » et elle éprouvait de la difficulté à travailler en équipe. Elle m'a expliqué que ses coéquipiers ne parlaient jamais ensemble en anglais. La seule qui est motivée à utiliser l'anglais parle avec le professeur. Autrement, elle ne pourrait pas s'offrir ce plaisir. Après cette discussion, j'ai validé auprès de l'enseignante mes perceptions. Effectivement, il y a un conflit au sein de cette équipe qui fait en sorte que l'on produit encore un travail dit « d'équipe », mais sur une base individuelle.

Deuxième constat

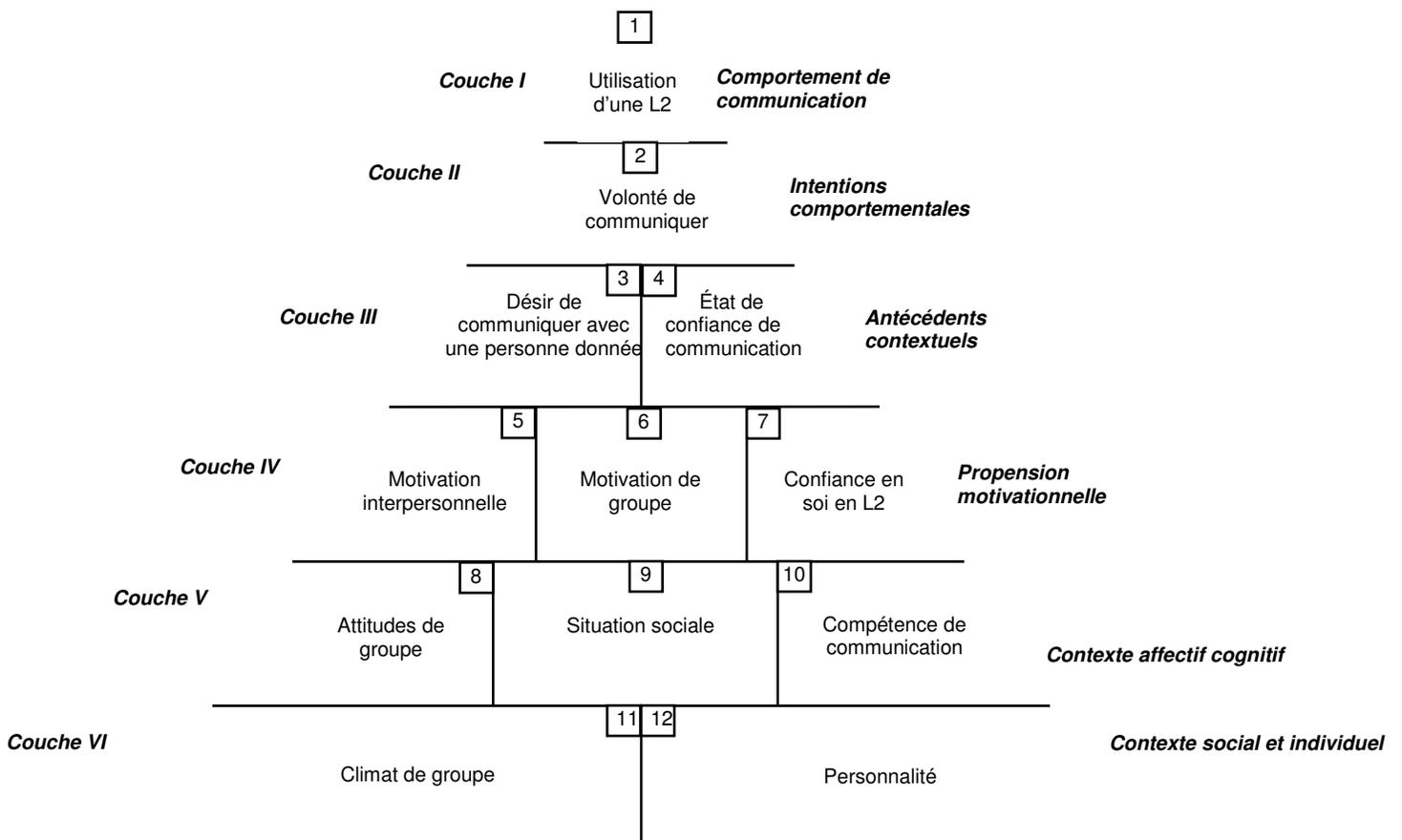
Les étudiants parlent en anglais lorsqu'ils sont **stimulés ou lorsqu'ils sont obligés**. Ils comprennent tout de la conversation, ils sont capables. Le fait d'être en petits groupes et sans la présence des autres équipes n'a pas d'influence particulière. Les participants parlent en anglais à l'enseignante, mais parlent en français entre eux. Dans ce contexte d'enseignement individualisé plutôt que d'enseignement collectif, les étudiants ont beaucoup de latitude et travaillent par eux-mêmes. Il semble que les étudiants développent plus d'autonomie pour éviter de poser une question. Plutôt que de s'exposer à la difficulté de trouver les mots pour le dire, on préfère travailler par soi-même sans poser de questions. On observe ici un comportement d'évitement (Viau, 1999) qui dénote un manque de motivation intrinsèque par rapport à l'expérimentation et non par rapport au cours.

Lorsque des consignes sont données, les étudiants sont très attentifs, ils comprennent tout des consignes et des mises au point. D'ailleurs, cette compréhension est démontrée par le biais des réalisations; les résultats sont là et les étudiants répondent aux exigences attendues. Au cours de cette séance d'observation, je constate que la priorité est mise sur la « tâche ». L'aspect « ludique » de s'exprimer en anglais est peu présent. On le fait par obligation et non pour le plaisir de relever un défi.

L'enseignante circule d'une équipe à l'autre pour soutenir chacun et lui donner des rétroactions en lien avec leur projet. À l'occasion, elle doit quitter la boutique pour rencontrer d'autres étudiants qui travaillent au montage de la vitrine. Cette situation permet aux étudiants de parler entre eux, mais ils le font en français. Le climat de l'équipe présente une très grande importance pour susciter le désir de communiquer, et ce, même dans sa langue maternelle. Comme le souligne Chamberland, Lavoie et Marquis (2000), « cette formule est basée sur les relations entre les individus ». La confiance entre coéquipiers contribue au désir d'amorcer la communication. Si cette confiance est rompue, le niveau d'anxiété augmente et devient un obstacle. Dans le cas de l'équipe observée en après-midi, les conditions pouvant faciliter l'expression étaient absentes et la volonté de communiquer n'y était pas.

Des chercheurs tels que MacIntyre, Clément, Dörnyei et Noels (1998) ont identifié les nombreux facteurs qui influencent la volonté de communiquer dans une langue seconde. Ils ont exprimé, sous forme de pyramide et de niveaux, les conditions favorisant le développement du comportement de communication lorsqu'on utilise une langue seconde. Bien que ces recherches soient encore en cours, il s'avère très utile d'intégrer ces composantes comme facilitateur de l'apprentissage d'une langue seconde.

Tableau 8 : Modèle pyramidale de la VDC (traduction de « pyramid model of WTC – Willingness To Communicate in Second Language (L2) »⁷¹)



⁷¹ L2 signifie *Langue seconde*.

Le contexte social et individuel est à la base de la pyramide. Dans un contexte d'observation où le climat n'est pas favorable à l'échange entre les participants, il est tout à fait normal qu'il n'y en ait pas. Des tensions entre les étudiants sont des facteurs qui influencent négativement la motivation (Viau, 1994). À l'inverse, dans le groupe observé en avant-midi, même si les échanges en anglais étaient de courte durée et peu fréquentes, il y en avait et, dans ce contexte, les éléments favorables au comportement de communication étaient présents.

Écart entre la première et la deuxième visite

Le fait d'être captif, dans une classe, d'être en situation d'écoute, dans un contexte de stimulation provoquée par l'enseignante, incite davantage la participation de tous. Dans le contexte du travail en équipe dans la boutique, les étudiants étaient plus libres et ils pouvaient ne pas parler s'ils le désiraient. L'utilisation de l'anglais était plus difficile à contrôler mis à part le fait que l'enseignante abordait directement les étudiants. Ces conditions, auxquelles s'ajoute le contexte de travail d'équipe, demandent beaucoup d'autonomie et de maturité de la part des étudiants.

En établissant une corrélation entre les résultats du premier questionnaire et les séances d'observation, nous réalisons que la motivation des étudiants à s'exprimer en anglais ne s'observe pas concrètement. La majorité discute en français dès qu'il n'y a plus de stimulation extérieure. L'engagement cognitif (Viau 1994) n'est pas suffisant de la part des étudiants. Ils sont présents en classe, attentifs aux consignes, mais peu autonomes à l'égard de l'engagement d'utiliser l'anglais pour discuter entre eux. On suppose que les réponses du questionnaire dépeignent un idéal ayant un lien direct avec ce qu'ils connaissent des exigences de l'industrie.

RÉSULTATS DU DEUXIÈME QUESTIONNAIRE

Le deuxième et dernier questionnaire a été présenté aux étudiants à la fin de l'expérimentation pédagogique. À cette occasion, la moitié de la classe préparait la présentation visuelle en boutique et dans la vitrine. Compte tenu de ce contexte, j'ai pu recueillir 18 répondants sur 36. Le but recherché était de valider certaines observations à la suite de l'expérimentation. Les questions abordaient principalement les obstacles et les motivations qui se sont manifestés tout au long de la session dans le cadre de cette expérimentation. En rapport avec la première question, les étudiants devaient placer par ordre d'importance les situations proposées, « 1 » étant la principale source de motivation et « 4 » la source la moins motivante. Ils devaient justifier leur choix. Il est à noter que parmi les répondants, trois personnes se considèrent bilingues. Ces personnes n'ont pas perçu de réel changement.

La principale source de motivation pour communiquer en anglais :

Situations	Commentaires				
	1	2	3	4	
a) Quand le sujet de discussion m'intéresse.	8	0	5	0	Il est plus facile de se motiver lorsque le sujet intéresse l'étudiant. Chacun est davantage stimulé à trouver les mots.
b) Quand je n'avais pas le choix.	3	4	1	6	Autrement, ces personnes n'auraient pas parlé du tout. Certains indiquent qu'ils ont manqué de stimulation pour parler en anglais. C'était trop long pour dire ce qu'ils voulaient exprimer.
c) Quand j'étais dans un contexte de travail d'équipe.	3	3	3	3	Ici, les cotes sont réparties également. On peut voir que dans le contexte d'équipe, où ils avaient plus de liberté, la moitié des participants ont trouvé une motivation à parler en anglais. « On parlait en anglais seulement lorsque le prof était là. Autrement, on se sentait mal à l'aise de parler en anglais entre nous ».
d) Quand je réalisais que j'étais capable d'expliquer quelque chose.	3	4	2	2	Il fallait, ici, prendre le risque de parler anglais pour réaliser qu'ils étaient capables. « Je parlais seulement lorsque je savais comment dire ce que je voulais dire ».
e) Autres	1				Tout motivait cette personne. Elle prenait toutes les occasions pour parler en anglais.

Tableau 9 : Résultat des principales sources de motivation (7 répondants ont indiqué seulement la principale source de motivation).

En rapport avec la deuxième question, l'étudiant devait choisir la ou les affirmations qui étaient les plus significatives et qui identifiaient le mieux le principal obstacle au fait de ne pas communiquer en anglais.

Situations	Commentaires	
	Nombre de répondants	
a) Quand je devais m'adresser au professeur.	1	
b) Lorsque je devais poser une question en grand groupe.	Aucun	
c) Lorsque nous devons travailler en équipe, on avait le réflexe de parler en français; c'était plus facile.	11	Ça allait plus vite de parler en français. Entre amis francophones, il est difficile de ne pas se laisser tenter de parler français.
d) Quand je ne savais pas comment dire ce que je voulais dire, parfois, je préférais me taire.	6	Lorsque je n'avais rien à dire sur le sujet, je préférais me taire.
e) Je n'ai aucun frein. Je me suis senti à l'aise de m'exprimer en anglais.	4	Bien que l'on n'ait aucune difficulté, le réflexe de parler en français avec ses amis a pris le dessus. On éprouvait de la gêne à parler en anglais alors que les amis avaient de la difficulté ⁷² .

Tableau 10 : Résultat des principaux obstacles

Les résultats obtenus à la suite de ces questions confirment les résultats du premier questionnaire identifiant les principaux freins. Dans le contexte d'un travail d'équipe avec ses collègues francophones, plusieurs s'accordent à dire « que c'est gênant de s'exprimer en anglais et que c'est beaucoup plus long, alors on le dit en français, on se décourage rapidement ».

Malgré le désir exprimé par les étudiants, plusieurs n'ont pas réussi à respecter la consigne du départ qui était de parler en anglais seulement. Il était entendu avec ma collaboratrice qu'il n'y aurait pas de sanction s'ils ne parlaient pas en anglais. Nous voulions vérifier si le désir exprimé pouvait être un moteur suffisamment fort pour s'engager dans cette expérimentation.

Il apparaît, de toute évidence, que la motivation première des étudiants à parler en anglais se situe dans le contexte où le sujet de discussion les intéresse. Idéalement les gens ne parleraient pas le français si l'option du français n'existait pas, ce serait encore mieux. Dans un contexte où les étudiants sont « captifs » et ne sont pas laissés à eux-mêmes, il est plus facile de gérer la situation. Plusieurs se sentaient mal à l'aise d'amorcer la conversation en anglais. C'est pourquoi ils passaient de l'anglais au français; c'était plus

⁷² Référence: Observations faites en classe.

rapide. Les étudiants doivent être stimulés et pouvoir s'exprimer fréquemment et informellement. Lorsque les sujets les intéressent, ils sont portés à faire plus d'efforts pour trouver les mots pour le dire, d'où l'intérêt d'introduire l'anglais dans les cours de concentration.

Y a-t-il eu un effet sur la perception de la capacité à communiquer en anglais?

Comme dernière question, je voulais savoir si la participation à ce cours avait eu un effet positif sur la perception qu'ils ont d'eux-mêmes lorsqu'ils communiquent en anglais.

Un effet certain se manifeste, mais on ne prétend pas avoir satisfait à l'objectif pour autant. Sur les 18 répondants, quatre personnes se considèrent bilingues et n'éprouvent aucune difficulté à s'exprimer en anglais. Quant aux autres participants, huit personnes considèrent avoir connu un changement du fait de se sentir plus à l'aise en communiquant en anglais quel que soit le contexte. On dit aussi avoir appris de nouveaux termes, s'être dégêné et avoir réalisé que la capacité d'écoute s'était améliorée.

Les autres personnes n'ont pas éprouvé de changement particulier. Après vérification⁷³, j'ai constaté que ces personnes parlaient continuellement en français et ne se sont pas investies dans l'expérimentation. Pour ces derniers, l'expérimentation a été caduque parce qu'ils n'ont pas fait d'effort ou ils se sentaient mal à l'aise de parler en anglais.

ENTREVUES AVEC LES ÉTUDIANTS⁷⁴

Tel que ce fut expliqué dans la méthodologie, j'ai procédé à deux entrevues individuelles⁷⁵. La discussion a été enregistrée avec le consentement du participant pour faciliter la retranscription du verbatim. Chacune des rencontres a duré approximativement quarante-cinq minutes, ce qui a donné à chaque personne le temps de s'exprimer librement. Les entrevues ont eu lieu les 14 et 16 mai 2007.

L'objectif principal de ces entrevues était de recueillir l'opinion des participants et d'expliquer certains résultats obtenus par le biais des questionnaires et des séances d'observation. De même, on souhaitait recueillir de nouvelles observations, mieux connaître encore le quotidien des étudiants et ce que cette expérience leur a apporté. Pour répondre à mon hypothèse de départ, je cherchais à vérifier si les participants ont développé une meilleure assurance par rapport à leur compétence langagière et si cette assurance les a amenés à mieux percevoir leur réussite professionnelle. L'indicateur me permettant de faire cette vérification était le choix d'un lieu de stage. Au moment de l'entrevue, les étudiants devaient identifier une entreprise et une ville.

⁷³ Séance d'observation

⁷⁴ Pour conserver l'anonymat, j'utiliserai le masculin.

⁷⁵ Schéma d'entrevue à l'annexe 10

Les étudiants que j'ai rencontrés ont répondu ouvertement aux questions les concernant et ont aussi livré des commentaires très éclairants quant au déroulement des cours et à l'attitude de leurs pairs. Cette expérimentation a été très positive pour les deux participants. Ils ont réalisé que la perception de leur compétence en anglais était biaisée.

L.28⁷⁶ Avec un peu de pratique, je pouvais parler mieux que je m'attendais. J'arrivais mieux à me faire comprendre. Je me suis rendu compte que plus on est plongé dans le milieu, plus c'est facile de réutiliser les mêmes types de phrases et le même vocabulaire pour le mettre en application. C'est un sentiment très agréable de voir qu'on est capable de communiquer dans une autre langue, de pouvoir tenir une conversation. Ça incite à vouloir parler plus en anglais et à vouloir un peu plus lire et écouter la télé et la radio en anglais.

M.28⁷⁷ C'est la compréhension et l'écoute qui ont augmenté. On a pu pratiquer le vocabulaire adapté à notre domaine. En ayant les notes en français et les explications en anglais, ça augmente la compréhension. Avoir à répondre en anglais dans un contexte scolaire, c'est moins gênant de se pratiquer en classe, dans un milieu d'apprentissage que sur le marché du travail. Je trouve que ça m'a donné une expérience. Si je suis capable de m'exprimer là, je serai capable plus tard sur le marché du travail. Ça donne de l'assurance.

La plus grande déception a été le manque de participation de certaines équipes et le manque d'efforts pour parler en anglais. Tel que le rapporte M.28, « tout le monde était content de faire ça, tout le monde était content d'être choisi, mais ils n'ont pas agi en conséquence ».

L.28 souligne un élément très important dans ses commentaires : « ...quand on veut parler en anglais entre nous, c'est plus long, donc on faisait l'activité en français, on la faisait plus rapidement ». L.28 poursuit en expliquant pourquoi la moitié des étudiants parlaient français entre eux : « Les coéquipiers trouvaient ça bien d'avoir le cours en anglais, mais eux, d'être obligés de **faire l'effort** de parler en anglais, ça ne les intéressait pas, ils faisaient l'effort qui était requis, sans plus ». C'est en fait sa principale déception d'avoir fait partie d'une équipe divisée sur cet aspect : « J'essayais de parler en anglais, mais souvent, les autres coéquipiers disaient : « Bon, on va arrêter ça là ».

⁷⁶ L-28 est de niveau d'anglais 100 et considère la qualité de son anglais « passable ».

⁷⁷ M-28 est de niveau d'anglais 101 et considère la qualité de son anglais « moyenne ».

Constats

Le principal frein à s'exprimer en anglais dans cette expérimentation a été les étudiants eux-mêmes. Tous n'étaient pas là pour les mêmes raisons et n'étaient pas prêts à mettre les efforts requis pour changer les habitudes. Malgré les activités organisées par l'enseignante pour encourager la prise de la parole, le contexte dans lequel se retrouvaient les étudiants n'a pas favorisé un usage constant de l'anglais pour s'exprimer.

En ne rendant pas cette expérimentation accessible à tous, aurait-on été davantage pris au sérieux? Les commentaires reçus vont en ce sens, effectivement, il n'y avait aucune contrainte. Les étudiants interrogés auraient préféré qu'il y ait une sélection plus serrée. Les étudiants ont choisi volontairement de s'inscrire dans le cours et le but n'était pas de choisir l'élite. Au contraire, l'intérêt de ces résultats est de mesurer ce qui ressort de la nature même de la personne sans obligation particulière, sans sanction concernant l'usage ou non de l'anglais, mais d'utiliser ce qui émerge et de le réinvestir judicieusement.

À la suite de ces commentaires, deux effets pervers peuvent expliquer ce dénouement : l'effet de sélection doublé de l'effet de nouveauté. D'ailleurs, ce propos est conforme aux vues de Laurencelle (2005).

L'effet de sélection

La composition des groupes de participants à cette étude a été effectuée de façon volontaire et la seule condition était le désir de participer. Les étudiants qui ont participé à cette étude avaient visiblement une propension à la découverte et une curiosité suffisante pour s'investir positivement à ce cours expérimental. Ce type de sélection ne mesurait pas l'intérêt véritable et la motivation. Bien que leur participation fût volontaire et que les candidats aient été choisis au hasard, ces étudiants se sont sentis « élus » et « chanceux » qu'on leur propose ce projet.

L'effet de nouveauté

D'autre part, Laurencelle (2005) décrit l'effet de nouveauté par le changement provisoire de réponse ou de performance des sujets lorsqu'ils sont soumis pour la première fois au contexte de l'expérience, au matériel ou à la tâche imposée. On précise dans ce cas, on réussit à diminuer cet effet au bout d'un certain temps. Ce que Laurencelle explique ici est l'inverse de ce qui s'est produit dans le cas de cette expérimentation.

Dans ce cas-ci, l'effet de nouveauté s'est manifesté comme une nouvelle attraction qui, au début, suscite une motivation évidente; il y a eu une réponse très positive. Par la suite, la nouveauté s'est estompée. Ce nouveau contexte n'a pas su nourrir la curiosité et conserver l'intérêt des participants. Plusieurs étudiants

ont ainsi réalisé que faire partie des « élus » n'avaient rien de magique; il fallait faire des efforts. L'apprentissage d'une langue seconde ne se fait pas par inoculation, malheureusement.

Les motivations

L.28 a beaucoup apprécié le fait que le groupe soit peu nombreux : « Étant moins de monde, on s'écoute plus ». Il poursuit en expliquant qu'au delà du fait de s'exprimer en anglais, c'est toujours un peu gênant de poser une question devant tout le monde. Mais dans le contexte du cours, il n'y avait pas de gêne supplémentaire causée par l'utilisation de l'anglais pour s'exprimer ». Il a aussi remarqué que plusieurs étudiants prenaient des notes supplémentaires en anglais. À leur insu, ils développaient leur vocabulaire. Il a apprécié que les notes de cours soient en français, il était sûr que rien n'allait lui échapper et il pouvait se concentrer sur l'écoute. Il mentionne : « J'avais une motivation additionnelle de me présenter au cours; c'était comme une activité, c'était différent de tout ce qu'on avait à faire dans les autres cours ». D'ailleurs, il aimerait que ça se poursuive et qu'on analyse la difficulté pour s'assurer que ce soit seulement les étudiants vraiment intéressés qui soient choisis.

M.28 aurait été davantage motivé s'il y avait eu des notes de cours en anglais pour augmenter un peu la difficulté. M.28 est classé en anglais dans le niveau 101. Si tous avaient participé, le niveau de satisfaction aurait été plus élevé. Cette situation l'a beaucoup dérangé. Il revient souvent sur ce sujet durant l'entrevue. Il était prêt à plus. Il fait des suggestions pour que l'anglais soit davantage intégré dans la formation. Il parle de son enseignante avec beaucoup d'admiration parce qu'elle a osé étudier à Toronto.

Constats

Ces deux personnes étaient très motivées par ce projet. En aucun temps, leur réussite scolaire n'a été menacée, ils étaient en contrôle de la tâche. Ils ont manifesté de la persévérance quant à leur participation malgré les réserves par rapport à leurs coéquipiers.

Les effets

L.28 s'adresse maintenant en anglais à son professeur à l'extérieur des cours parce qu'il sait qu'elle pourra le comprendre, le corriger et lui répondre. Il regarde davantage la télévision en anglais. Il manifeste beaucoup de fierté. Sa participation dans ce cours, même avec les déceptions énoncées, lui a montré qu'il était capable et meilleur qu'il ne le croyait. Il considère avoir reçu plus que ceux qui ont suivi le cours en français. Pour son stage, L.28 a pris la décision de s'exposer à l'anglais. Il s'est beaucoup questionné sur le sujet parce qu'il considérait que son anglais n'était pas très bon. En participant à ce cours, il a développé du vocabulaire qu'il pourra réutiliser et ça lui donne confiance. Il demeurera à Québec, mais dans un secteur où il y a des touristes.

M.28 parle plus souvent en anglais. Même dans le cours d'anglais obligatoire, il sent une différence. Pour son stage, il ira dans une région frontalière près de l'Ontario où les gens sont bilingues. Ça ne lui fait pas peur, il connaît la région. Il fera un stage en alternance travail-études durant l'été.

Si nous relançons la recherche dans une phase 2 ou si un autre cours du programme est offert en anglais, ces deux personnes s'engageront sans hésitation. L.28 avait moins d'assurance au départ. Il a développé de la confiance et surtout il a participé et fait des efforts. M.28 est une personne qui possède déjà une bonne assurance de base compte tenu de son niveau d'anglais et de sa perception. Sa participation dans l'expérimentation et les propos tenus ont confirmé son ambition à devenir bilingue.

Les étudiants ont parlé de ce qu'ils ont vécu et de ce qu'ils ont vu. Il s'est manifesté des effets positifs sur la perception de leur compétence langagière. Ils ont aussi réalisé, malgré le fait que certains étudiants ne participent pas, que leur intérêt pour apprendre une langue seconde s'est accentué. Ils ont mieux saisi l'importance de la persévérance liée au désir d'obtenir des résultats...et ils en redemandent!

ENTREVUE AVEC MA COLLABORATRICE ET COMMENTAIRES RECUEILLIS DANS LE JOURNAL DE BORD

L'entrevue menée avec le professeur titulaire du cours, madame Sonia Rodrigue, se veut une synthèse de l'ensemble de l'expérimentation. Ses propos et les commentaires inscrits par cette dernière dans son journal de bord se complètent.

Les attentes

Ma collaboratrice s'attendait à ce que les étudiants aient du plaisir à parler en anglais et le parlent autant dans une classe théorique que dans un contexte d'application pratique et ce, de façon naturelle et constante. Elle croyait vraiment que c'était la volonté de chacun de profiter de cette opportunité.

Les méthodes pédagogiques

Elle a créé des exercices pour qu'il y ait des échanges entre les étudiants lors des travaux d'équipe. Lors des prestations de cours théoriques, elle a posé beaucoup de questions afin de vérifier la compréhension du vocabulaire et de donner la possibilité aux étudiants de poser des questions à leur tour. L'interenseignement par les plus doués n'a pas été possible. Nous avions prévu utiliser cette méthode comme source de motivation, mais plutôt que de s'investir dans ce type de transfert, ils ont préféré parler en français avec les coéquipiers.

L'écart entre ce qui était attendu et ce qui a été réalisé

Tel que ce fut précisé dans le journal de bord, le professeur fait le constat suivant : « J'ai réalisé que c'était souvent les mêmes qui parlaient en anglais. Autrement, si je m'approchais des étudiants, je provoquais une stimulation. Mais il fallait je leur rappelle pour que ce soit plus constant. C'était décevant pour ceux qui voulaient vraiment. Si les autres parlaient en français, ils enchaînaient en français ». Certains étudiants n'ont pas dit un mot en anglais de la session.

Effectivement, cela a été confirmé dans les entrevues auprès de L.28 et M.28.

Principales découvertes et les points forts

Madame Rodrigue constate que cette expérimentation a permis aux étudiants d'acquérir un vocabulaire spécifique même pour ceux qui ont plus ou moins participé. Ils ont écouté et ils ont fait l'effort de comprendre. Même si c'est peu, ils vont le retenir plus facilement et l'utiliser puisqu'ils ont fait des réalisations concrètes à l'aide de ce vocabulaire. Les premières semaines ont été très encourageantes. Au début du projet, l'effet de la nouveauté a provoqué une impulsion, un désir de relever ce défi. Au cours des premières semaines, les étudiants faisaient des efforts pour poser des questions et parler entre eux en anglais. Cet effet s'est estompé et les étudiants sont revenus dans la zone de confort de leur langue maternelle.

Plus les semaines avançaient et plus le réflexe de parler en français s'accroissait. À partir de la mi-session, les étudiants semblaient fatigués de faire des efforts.

LA COMPARAISON DU GROUPE CIBLE ET DU GROUPE TÉMOIN

Il y a eu des semaines où le groupe cible travaillait de façon beaucoup plus efficace que le groupe témoin. Les étudiants du groupe cible étaient plus attentifs aux consignes en général. On peut croire que la qualité de l'attention en classe peut avoir eu un effet sur la performance académique.

Les cours donnés en anglais avaient la même structure, le même déroulement, la même durée que celui donné en français. Il y avait parfois de la discipline à faire dans le groupe témoin, ce qui n'était pas le cas dans les groupes cibles. Donc, la variable de la langue n'a pas eu d'influence sur la durée et le déroulement des cours en général.

Comparaison académique

Du point de vue académique, les étudiants qui participaient à la recherche ont tous très bien réussi. Encore faut-il préciser que la moyenne générale pour l'ensemble de la session est nettement plus élevée que la moyenne du groupe témoin.

Groupes	Tests /20	Travaux pratiques /75	Examen final /30	Total Moyenne du groupe /100
Groupe cible A	16	64,9	23,4	85
Groupe cible B	14,8	62,3	21,4	80
Moyenne	15,4	63,6	22,4	82,5
Groupe témoin	14,8	58,4	18,8	75

Tableau 11 : Notes transmises dans le système de gestion du Campus Notre-Dame-de-Foy.

On peut expliquer cet écart en supposant que les étudiants qui ont participé à la recherche sont des étudiants plus sérieux, qui s'investissent davantage. De même, lors des observations et d'après les commentaires recueillis dans le journal de bord, les étudiants du groupe cible étaient plus attentifs aux consignes et bavardaient moins que ceux du groupe témoin.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans le cadre de cette recherche expérimentale, nous avons pu dégager plusieurs constats touchant différents aspects de l'apprentissage d'une langue seconde et ses effets. Nous voulions vérifier, en tenant compte des facteurs externes⁷⁸ qui nous influencent, l'hypothèse suivante : Si les étudiants développaient une meilleure assurance par rapport à leur capacité langagière en anglais, développeraient-ils une meilleure perception de leur réussite professionnelle? L'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement a été la variable indépendante observée.

LIMITES

Nous pouvons difficilement arriver à des conclusions nettes en ce qui concerne la perception de la réussite professionnelle des étudiants compte tenu du fait qu'une seule session et un seul cours ont servi à prendre cette mesure. De plus, la constance avec laquelle les étudiants ont communiqué en anglais est un facteur qui rend les résultats moins concluants, puisque la manifestation des effets était tributaire de l'utilisation de l'anglais durant le cours.

Par contre, les étudiants qui ont fait les efforts de parler en anglais ont manifesté une satisfaction personnelle évidente. Ils ont aussi un très net désir de poursuivre leur démarche pour parler davantage l'anglais, question d'atteindre leurs objectifs professionnels. Ils ont développé de l'assurance quant à leur capacité de s'exprimer en anglais. Ils ont de plus réalisé que la tâche était accessible tout en déplorant le manque d'effort et d'engagement de leurs coéquipiers.

Les résultats nous confirment que les étudiants ont besoin d'être stimulés pour parler en anglais et que la fréquence est d'une grande importance si nous désirons créer de nouvelles habitudes. Nous avons constaté que, dans le contexte d'une classe captive, les étudiants faisaient plus d'efforts pour utiliser l'anglais.

ATTEINTE DES OBJECTIFS

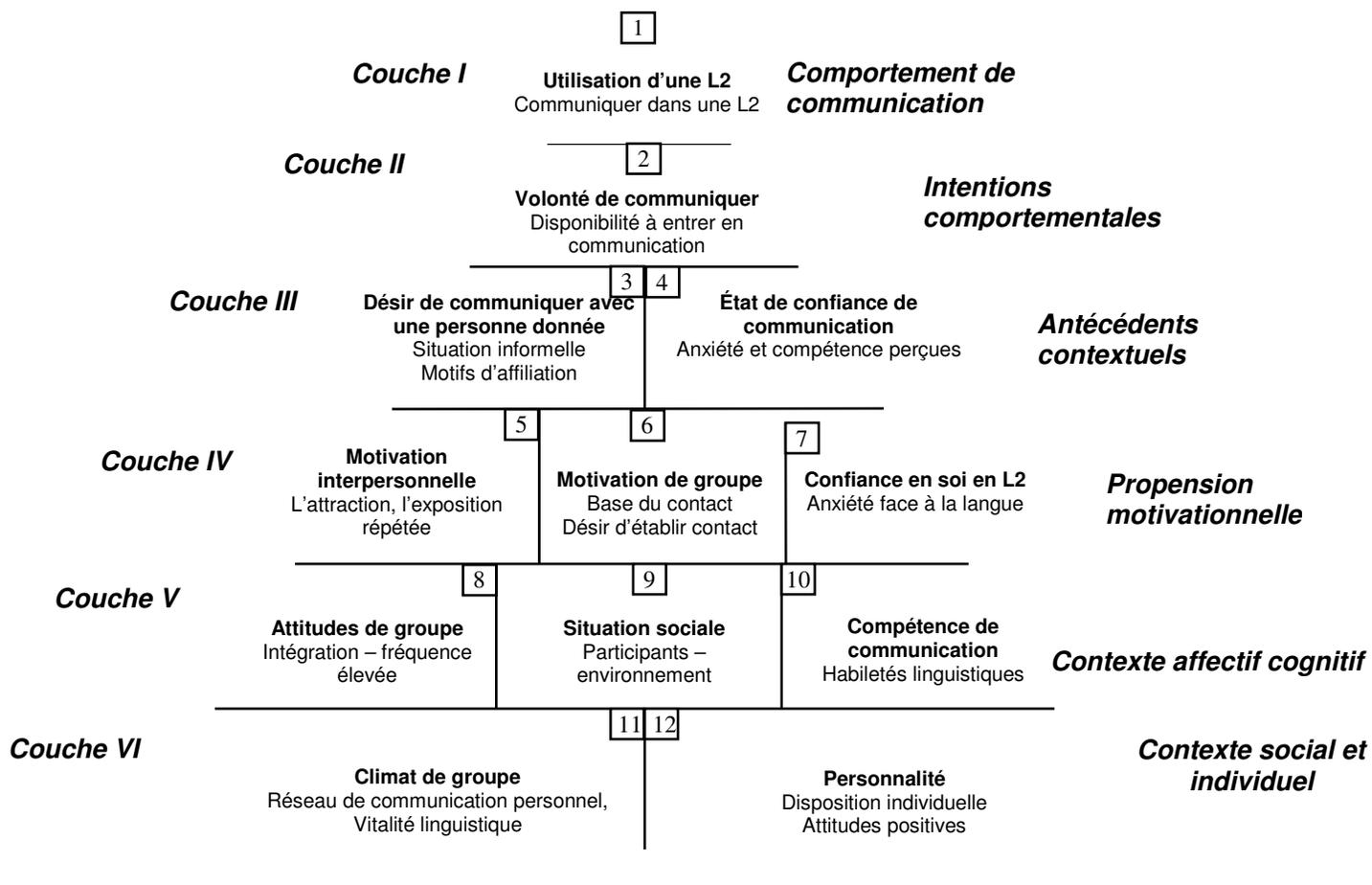
Malgré l'atteinte partielle des objectifs dans l'ensemble des étudiants, nous avons pu constater une excellente qualité d'écoute. De plus, la réussite académique de tous les participants ne fut aucunement compromise.

La méthode utilisée pour introduire le changement dans le cours donné en anglais a été un succès et elle nous permet de dégager des recommandations. Celles-ci tiendront compte des concepts qui ont été

⁷⁸ Les exigences grandissantes de l'industrie de l'habillement, le contexte géographique du collège et le portrait francophone de notre clientèle.

développés durant cette étude et plus particulièrement quant à la volonté de communiquer en anglais. Nous avons constaté que le niveau de classement en anglais n'avait pas d'influence sur le désir d'utiliser l'anglais pour communiquer. Le climat du groupe et l'attitude des personnes qui le composent sont des facteurs beaucoup plus déterminants dans le processus de la prise de la parole. Le modèle développé par MacIntyre et al. (1998) nous permet d'identifier les zones qui ont été défavorables et qui ont freiné, ce qu'il appelle « le comportement de communication » recherché.

Tableau 12 : Modèle de la pyramide de Peter MacIntyre et al. (1998). Modèle présenté lors de la conférence annuelle de l'Association canadienne de linguistique appliquée, Halifax, NE, Juin 2003, (Willigness To Communicate in Second Language (L2)⁷⁹)



Si l'on se réfère aux observations et aux commentaires recueillis lors des entrevues avec les étudiants, nous pouvons constater que les étudiants dont le but était de développer leur habileté langagière ont franchi chacune des étapes pour adopter un comportement de communication, c'est-à-dire, parler en classe, lire les journaux en anglais, regarder la télévision en anglais, pour ne nommer que ceux-ci.

⁷⁹ L2 est l'abréviation de langue seconde

D'autres ont freiné le processus dans les zones liées au contexte affectif et cognitif. C'est là où la participation à l'expérimentation s'est arrêtée pour ces derniers.

RECOMMANDATIONS

À la suite de discussions avec ma collaboratrice et de l'analyse des résultats de l'ensemble des données recueillies, nous avons dégagé les recommandations suivantes :

1. Il convient de reprendre l'expérimentation sur une plus longue période et dans plus d'un cours en portant une attention particulière à la formation du ou des groupe(s) et de mettre en place un contexte favorable à l'adoption d'un comportement de communication.

Planifier la formation du groupe

Il faut donc :

- Vérifier la motivation par le biais d'une entrevue. L'étudiant devra démontrer son désir de parler en anglais sans égard à son classement.
- Conserver le préalable de l'anglais commun qui aura été réussi obligatoirement dès la première session.
- Ne pas dépasser 20 étudiants⁸⁰ dans le premier cours
- Placer les étudiants dans des contextes captifs pour limiter les rechutes. Ainsi, les étudiants font plus d'efforts pour parler en anglais.
- Cibler le premier cours judicieusement pour y retrouver des activités d'apprentissage qui exigent la prise de la parole.
- Limiter les activités en laboratoire si les étudiants sont laissés à eux-mêmes.
- Établir les règles de fonctionnement avec les étudiants⁸¹ pour les inciter à toujours parler en anglais et ainsi éviter les frustrations.
- Prévoir une période libre de 30 minutes à la fin de chaque bloc de cours pour laisser une marge de manœuvre aux étudiants qui éprouveraient plus de difficultés d'adaptation.⁸²
- Suivre un groupe du début à la fin de la formation pour vérifier les effets sur la réussite professionnelle.

⁸⁰ Dans un contexte où les règles du jeu sont présentes et où la motivation des participants est réelle.

⁸¹ Dans le contexte de la recherche, la participation était libre et volontaire. Dans ce cas-ci, nous pouvons établir les règles de fonctionnement et s'y référer.

⁸² Parler en anglais exige une adaptation, d'ailleurs les étudiants l'ont mentionné : « C'est plus rapide de parler en français ».

Offrir une progression du coefficient de difficulté

- Premier cours (session 2) : conserver la communication orale seulement, mais en ajoutant quelques textes à lire en anglais.
- Deuxième cours (session 3) : tout le déroulement du cours en anglais incluant les notes de cours.
- Troisième cours (session 4 et 5) : choix d'un cours théorique – tout en anglais.
- Dernière session : immersion en anglais dans tous les cours.

DÉVELOPPER DE NOUVELLES HABITUDES

Impact du changement

Avant de planifier l'introduction d'un changement majeur dans la programmation, Dionne et Roger (1997) expliquent qu'il s'avère essentiel que tous les acteurs concernés s'engagent, que chacun d'eux joue son rôle, prenne ses responsabilités. De plus, on précise que gérer un changement, c'est d'abord gérer des personnes. Le changement est aussi un acte politique et cette seconde nature porte à l'avant-plan le rôle du stratège (Roger et Dionne, 1997).

Qui sont les gagnants? Qui sont les acteurs de ce changement? Quels sont les obstacles à prévoir? Ces questions nous amènent à considérer d'autres avenues : des avenues administratives et politiques. Pour que cette étude ne soit pas caduque⁸³ et qu'elle puisse devenir une piste de travail et de développement, nous aurons besoin de l'appui du milieu et des instances décisionnelles. Offrir une programmation bilingue, malgré notre culture francophone, permet l'innovation axée sur le rapport entre l'évolution de l'industrie⁸⁴ et, par la même occasion, l'avancement des probabilités de réussite professionnelle pour nos étudiants.

Les étudiants sont les premiers gagnants de l'implantation de ce changement. Ils ont démontré leur capacité d'écoute dans un contexte où l'on s'adresse à eux en anglais sur des sujets qui les intéressent. Comme l'explique Perrenoud (2001), « ...des exemples montrent que l'apprentissage d'une langue ne se fait pas essentiellement à travers un enseignement formel. » Il poursuit en énumérant trois conditions favorables à l'apprentissage d'une langue seconde :

- un besoin réel;
- une situation d'immersion, qui favorise un apprentissage fonctionnel;

⁸³ Le but premier étant que la recherche au collégial privé serve et qu'elle fournisse des retombées concrètes. Tardif, H., *La recherche dans le réseau collégial privé agréé, Portrait, recommandations et orientations*. Étude préparée à l'intention du Comité exécutif de la Commission des directeurs des études de l'Association des collèges privés du Québec, Août 2006.

⁸⁴ Une industrie qui se mondialise – tout domaine confondu

- un entraînement intensif, concentré sur une période décisive.

En développant leur compétence langagière à l'intérieur d'un cours de formation spécifique, ils ne pourront qu'augmenter leur chance de réussite des cours obligatoires d'anglais. De plus, les entreprises qui reçoivent nos étudiants en stage pourront jouir de ressources qui dépassent le savoir-faire technique. Le collège et les départements sont aussi des gagnants vu qu'ils resteront concurrentiels dans leur domaine.

Les conclusions de cette étude semblent démontrer qu'il est possible de reproduire cette expérimentation dans un cadre scolaire régulier pour tous programmes ayant comme voie de sortie une industrie qui se mondialise. L'aspect progressif de l'implantation fait en sorte de sécuriser l'ensemble des intervenants (étudiants, professeurs, direction) et nous permet de bien préparer cette progression en tenant compte des aléas qui peuvent se produire.

BIBLIOGRAPHIE

AYLWIN, Ulric. *La différence qui fait la différence...ou l'art de réussir dans l'enseignement*, Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), 2002, 178 pages.

ANGERS, Maurice. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, 3^e édition, Les Éditions CEC inc. ,Québec, 2000, 226 p.

BARBEAU, Denise, MONTINI, Angelo et ROY, Claude. *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*. Association québécoise de pédagogie collégiale (ACPQ), 1997, 535 pages.

BÉLAND, Jeanne et ROY, Brigitte. *Évaluation des mesures favorisant la persévérance scolaire et la réussite des étudiants*. Rapport de recherche, phase 1, PREP, Campus Notre-Dame-de-Foy, Québec, 2002.

CHAMBERLAND, Gilles, LAVOIE, Louise et MARQUIS, Danielle. *20 formules pédagogiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2000, 176 pages.

Charest, Caroline, économiste, Hamel, Judith économiste, Vaillancourt, François professeur Sciences économiques et chercheur CRDE, *L'industrie montréalaise du vêtement et de la mode : les défis à court terme et les mesures d'aide pour les surmonter*. Étude préparée pour le Conseil régional de développement de l'Île de Montréal (CRDIM) et pour la Ville de Montréal, Université de Montréal, septembre 2003, 87 pages.

CHEVALIER, Claude et SELHI, Lilia. *Communiquer pour mieux interagir en affaires*, Gaëtan Morin éditeur, Montréal, 2004, 252 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'Éducation. *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1995.

COVEY R., Stephen, *Les 7 habitudes de ceux qui réalisent tout ce qu'ils entreprennent*. Éditions générales First, 1999, 320 pages.

DECKER, Bert, *L'art de la communication. Les techniques des meilleurs*. Éditions du Club France Loisirs, Paris, 1990, 77 pages.

DIONNE, Pierre et ROGER Jean, *Le stratège du XXI^e siècle. Vers une organisation apprenante*, Gaëtan Morin éditeur, Montréal, 1997, 204 pages.

FOURNIER, Paul, avec la contribution de Paul Guertin, *Aptitude ou attitude? Prédicteurs de réussite en anglais, langue seconde, au collégial*. Rapport de recherche, Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP), Collège André-Grasset, 2007.

GAZAILLE, Marianne, LAVIGNE, Gina. et Fiala, Yvonne. *Évaluation des effets d'une approche pédagogique exploitant les TICS en tant que support à la gestion de l'apprentissage et de l'enseignement en anglais langue seconde*. Programme de recherche et développement du réseau privé de l'enseignement collégial, Collège Laflèche, Trois-Rivières, 2005, 71 pages.

GIROUX, Sylvain et TREMBLAY Ginette. *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action*, 2^e édition, Éditions du Renouveau Pédagogique inc., Montréal, 2002, 262 pages

KARSENTI, Thierry et SAVOIE-ZAJC, Lorraine. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Éditions du CRP, Faculté d'éducation Université de Sherbrooke, 2004, 316 pages.

KOHN, Ruth Canter. *Les enjeux de l'observation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1998, 227 pages.

LANGÉVIN, Louise. *Aider l'étudiant à bien vivre l'exposé oral*. Capsule tirée de la revue *Pédagogie collégiale*, décembre, vol. 8, n° 2, 1994, p. 28-30.

LAURENCELLE, Louis. *Abrégé sur les méthodes de recherche et la recherche expérimentale*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2005, 115 pages.

LAVOIE, Louise, MARQUIS, Danielle et MORIN, Paul. *La recherche-action : théorie et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 1996, 224 pages.

LAROUSSE, Dictionnaire de la langue française, Lexis, 1975.

MACE, Gordon et PÉTRY, François. *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 2000, 134 pages.

MACINTYRE, Peter D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). *Conceptualising Willingness To Communicate In the Second Language: Proximal and Distal Influences*, University College of Cape Breton, 2003 (trad. Isabelle Durand). Présentation à la 33^e conférence annuelle de l'Association canadienne de linguistique appliquée, Halifax, NE, Canada, juin 2003.

http://faculty.uccb.ns.ca/pmacintyre/research_pages/other/WTC_hadout.htm

Manufacturiers et exportateurs du Canada (MEC). *L'avenir du secteur manufacturier canadien. Perspectives et recommandations relatives aux compétences de la main-d'œuvre*, www.cme-mec.ca, Mai 2005, 117 pages.

MIALARET, Gaston. *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*, collection « Que sais-je? », n° 1645, Presses universitaires de France, 2004, 127 pages.

Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE), *Stratégie de repositionnement de l'industrie de l'habillement au Québec*. Présentation PPT à l'industrie le 29 novembre 2006. 17 pages.

MONTGOMERY, Cameron. *L'anxiété et la perception de la compétence langagière en anglais et en français en milieu minoritaire francophone*, Faculté Saint Jean, University of Alberta, PPT, 2002.
<http://aix1.uottawa.ca/~cmontgom/ppt/anxiete.ppt#2>

PERRENOUD, Philippe. *Métier d'étudiant et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 3^e édition, 1996, 207 pages.

PERRENOUD, Philippe. *Vous n'êtes pas bilingue? Devenez trilingue!* In *Babylonia*, 2001, n°4, p. 28-34 (version abrégée d'un article paru dans *L'Éducateur*, n°13, 24 novembre 2000, p. 31-36 sous le titre « Trois pour deux : langues étrangères, scolarisation et pensée magique. www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_35.html

POURTOIS, Jean-Pierre et DESMET, Huguette. *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Liège-Bruxelles, Mardaga, 1988, 235 pages.

RICHTER Conseil, Conseil des ressources humaines de l'industrie du vêtement, Le vêtement au Canada : *Perspectives d'avenir. Étude sur le marché du travail*, 2004.

RIVIÈRE, Bernard en collaboration avec Josée JACQUES. *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Outremont : Les Éditions Logiques, 2002, 111 pages. www.carrierologie.ugam.ca/volume09_1-2/19_recensions/index.html

RIVIÈRE, Bernard, SAUVÉ Louis et JACQUES Josée. *Les Cégépiens et leur conception de la réussite*. Tome 1 : rapport de recherche, Montréal, Collège Rosemont, 1997, 290 pages.

ROY, Jacques. *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 2006, 116 pages.

SCALLION, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1988, 263 pages.

SPEAQ, *L'enseignement de l'anglais langue seconde*. Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, 2001, 20 pages.

TARDIF, Hélène. *La recherche dans le réseau collégial privé agréé*. Portrait, recommandations et orientations. Étude préparée à l'intention du Comité exécutif de la Commission des directeurs des études de l'Association des collèges privés du Québec. Août 2006.

TARDIF, Hélène. *Sens et utilité du français et de la philosophie en Techniques d'éducation en services de garde*, Rapport de recherche, Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), Campus Notre-Dame-de-Foy, Québec, 2002, 209 pages.

VIAU, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*, Éditions du Renouveau Pédagogique inc., Montréal, 1994, 221 pages.

VIAU, Rolland. *La motivation dans l'apprentissage du français*, Éditions du Renouveau Pédagogique inc., Montréal, 1999, 161 pages.

Annexes

Annexe 1

PROGRAMME COMMERCIALISATION DE LA MODE

La formation et les voies de sortie des finissants

C'est en 1989 que le programme de Commercialisation de la mode est offert pour la première fois au Campus Notre-Dame-de-Foy, sous l'appellation de *Programme de Mise en marché de la mode*. Dès les premières années, ce programme suscite un vif intérêt chez les étudiants et les employeurs de l'Est de la province. En 1999, le programme est révisé et adapté aux nouvelles exigences du marché du travail, selon l'approche par compétence.

Objectifs du programme :

Le programme de Commercialisation de la mode vise à former des gestionnaires du commerce de la mode qui auront les compétences suivantes :

- Analyser les besoins spécifiques du marché de la mode et planifier des stratégies marketing en lien avec ces besoins;
- Évaluer des fournisseurs et leurs produits, et planifier les budgets et les achats des collections saisonnières;
- Planifier et organiser des activités promotionnelles, publicitaires et de relations publiques;
- Organiser l'aménagement physique d'un espace mode et coordonner la présentation visuelle en rapport avec l'image du commerce;
- Former, gérer et motiver le personnel;
- Mettre sur pied un programme de service à la clientèle.

Particularités du programme de Commercialisation de la mode au Campus Notre-Dame-de-Foy;

- Deux stages en entreprise sont intégrés au programme. Le premier étant un stage d'initiation au commerce de mode et le deuxième, un stage d'immersion de cinq semaines en entreprise, au Québec ou à l'étranger;
- Un projet de fin d'études d'envergure, consistant à concevoir et à planifier l'ouverture d'un commerce de mode, est présenté devant un jury composé de professionnels de l'industrie;
- Des événements et des défilés de mode sont organisés en collaboration avec des intervenants du milieu;

- Plusieurs visites, activités et conférences sont organisées dans le but de faire prendre conscience à l'étudiant des réalités du milieu.

Les finalités du programme visent une formation axée sur la polyvalence afin de répondre aux besoins et aux exigences du milieu. Le technicien en commercialisation de la mode doit faire preuve de compétences professionnelles dans le domaine du marketing de produits de mode et dans la gestion des différents commerces de mode. Dans un monde idéal, ils devront posséder une vision prospective du phénomène de la mode.

Annexe 2

**Schéma d'entrevue pour la rencontre
avec les professeurs d'anglais
Le 2 octobre 2006
Durée approximative : 1 heure**

Introduction

Expliquer brièvement le but de la recherche et le but de la rencontre. Cette entrevue sera semi dirigée.

Consignes

Assurer de la confidentialité des propos. Expliquer la nécessité du magnétophone.

Rassurer les professeurs d'anglais que ce n'est pas leurs tâches qui sont touchées par cette recherche, mais bien un renforcement de l'usage de l'anglais à l'intérieur même du programme technique.

Lire les questions avant de procéder à l'entrevue pour qu'ils cernent bien le sens de la rencontre.

Des sous questions pourront être formulées pour encourager à développer sur le sujet.

Questions :

Croyez-vous que l'approche pédagogique peut être responsable des freins ou de la motivation chez l'étudiant?

Quelle approche pédagogique ou quelle activité a suscité une participation particulièrement intéressante de la part de l'étudiant?

Annexe 2

Schéma d'entrevue

Lundi 2 octobre 2006

13 h à 14 h

Entrevue avec Patrick McCarthy et Monique Viel, professeurs d'anglais

L'entrevue sera enregistrée

Questionnaire-entrevue

Je m'adresse à vous aujourd'hui à titre de chercheure dans le cadre d'un programme de recherche et d'expérimentation pédagogique (PREP). Ce projet a été approuvé par le Campus Notre-Dame-de-Foy, l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) et le Département de commercialisation de la mode. L'expérimentation aura lieu durant la session Hiver 2007. Les étudiants de première année inscrits dans le programme de Commercialisation ont été visés par cette recherche.

Le sujet de la recherche a pour titre « **L'impact des aptitudes en anglais sur la perception de la réussite professionnelle en mode** ». L'expérimentation se traduira par l'offre du cours d'*Étalage et présentation visuelle* donné en anglais à la session Hiver 2007. Ce cours sera donné par Sonia Rodrigue.

Le résultat de cette recherche expérimentale nous permettra de poursuivre la réflexion quant à la possibilité de bonifier l'offre de cours à l'intérieur du programme de Commercialisation de la mode.

Les questions qui suivent seront posées aux étudiants en Commercialisation de la mode qui sont inscrits au cours d'anglais commun à la session Automne 2006.

Il est à noter que les renseignements qui seront recueillis demeureront confidentiels.

Les professeurs auront à répondre verbalement aux questions.

Buts de la rencontre :

- Recueillir votre opinion, votre perception et vos commentaires compte tenu de votre expérience d'enseignant *quant aux freins et aux sources de motivation qui incitent les étudiants à s'exprimer verbalement en anglais.*
- Faire une corrélation entre vos commentaires et ceux des étudiants.
- Établir un portrait qualitatif des étudiants qui fréquentent le cours d'anglais commun.
- Optimiser les approches pédagogiques et les conditions de réussite dans le cadre de cette expérimentation pédagogique.

Dans un premier temps, j'aimerais que vous m'indiquiez le niveau du cours d'anglais que vous enseignez actuellement.

1. Encerclez le niveau du cours d'anglais enseigné actuellement :

- 1) 100 2) 101 3) 102 4) 103

2. En vous basant sur votre expérience personnelle, que considérez-vous être un frein lorsque vos étudiants ont à s'exprimer en anglais?

Selon les réponses, entourer l'affirmation qui semble la plus importante à leurs yeux.

- a) La gêne
- b) Je ne veux pas faire rire de moi
- c) Lorsque je suis en grand groupe
- d) Je ne sais pas comment dire ce que je veux dire
- e) lorsque je suis avec une personne qui parle mieux que moi, je la laisse parler à ma place
- f) Autre (préciser s.v.p.)

Commentaires : _____

3. En vous basant sur votre expérience personnelle, quels sont les éléments qui semblent motiver vos étudiants à s'exprimer en anglais?

Indiquez l'ordre d'importance, 1 étant le plus important.

- ___ Quand je suis en situation d'expérimentation
- ___ Quand le sujet de discussion m'intéresse
- ___ Quand je me retrouve avec des personnes en qui j'ai confiance
- ___ Quand je suis avec des gens qui ne parlent pas du tout le français
- ___ Quand je me retrouve avec des inconnus
- ___ Quand je vois que je suis capable d'expliquer quelque chose
- ___ Quand je suis dans un contexte qui me procure du plaisir (voyage, ami(e)s, télévision, cinéma etc.)
- ___ Autre (préciser s.v.p.)

Commentaires : _____

Annexe 3

« Impact des aptitudes en anglais sur la perception de la réussite professionnelle en mode »

Bonjour,

Je m'adresse à vous aujourd'hui à titre de chercheure dans le cadre d'un programme de recherche et d'expérimentation pédagogique. Ce projet a été approuvé par le Campus Notre-Dame-de-Foy, l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) et le département de Commercialisation de la mode. Les étudiants de première année inscrits dans le programme de Commercialisation ont été choisis pour participer à cette recherche.

Ce projet de recherche vise, dans un premier temps, à vérifier votre préoccupation concernant la réussite professionnelle et, dans un deuxième temps, à vérifier les changements produits dans votre vision d'avenir si la formation fait davantage valoir les aptitudes pour les communications en anglais.

Tel qu'expliqué lors de la présentation du formulaire de consentement, ce questionnaire correspond au premier niveau de participation des étudiants. Il est divisé en trois parties :

La partie 1 porte sur l'industrie de la mode.

La partie 2 porte sur la réussite professionnelle.

La partie 3 porte sur les freins et les motivations lorsqu'il s'agit de vous exprimer en anglais.

Nous vous invitons à répondre aux questions qui suivent. Nous tenons à vous assurer que les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels.

Juliette Barrette, chercheure

Date

MON PSEUDONYME : _____

**QUESTIONNAIRE ÉCRIT
A-2006**

Encerclez le chiffre qui correspond à votre réponse.

Si vous avez déjà complété le cours d'anglais commun au collégial, indiquez le niveau que vous avez suivi.

1. Niveau du cours d'anglais suivi actuellement :

- 1) 100 2) 101 3) 102 4) 103 5) je ne sais pas

2. À votre avis, le cours d'anglais que vous suivez actuellement vous permettra-t-il d'améliorer votre anglais? (Dans le cas où ce cours a déjà été complété, a-t-il permis d'améliorer votre anglais?)

- 1) complètement en désaccord 2) légèrement en désaccord 3) plutôt d'accord
4) complètement d'accord

3. Sexe: 1) Féminin 2) Masculin

4. À votre avis, la qualité de votre anglais parlé est:

- 1) faible 2) passable 3) moyenne 4) bonne (ou plus)

PARTIE 1 – L'industrie de la mode

Encerclez le chiffre qui correspond à votre réponse. Si vous manquez d'espace, vous pouvez utiliser le verso de la feuille.

5. Actuellement, croyez-vous que le fait de travailler dans une région francophone rend l'usage de l'anglais moins utile?

Pas du tout d'accord 1 2 3 4 5 Tout à fait d'accord

Raison(s) motivant votre réponse :

6. Actuellement, croyez-vous que la mondialisation des marchés dans l'industrie de la mode...

6.1 fait perdre beaucoup d'emplois au Québec?

Pas du tout d'accord 1 2 3 4 5 Tout à fait d'accord

Raison(s) motivant votre réponse :

6.2 contribue à créer de nouveaux emplois?

Pas du tout d'accord 1 2 3 4 5 Tout à fait d'accord

Raison(s) motivant votre réponse :

6.3 rend plus difficile l'accès à des emplois intéressants et bien rémunérés?

Pas du tout d'accord 1 2 3 4 5 Tout à fait d'accord

Raison(s) motivant votre réponse :

6.4 oblige à s'exprimer en anglais?

Pas du tout d'accord 1 2 3 4 5 Tout à fait d'accord

Raison(s) motivant votre réponse :

7. Actuellement, croyez-vous que pour obtenir un poste dans une entreprise de mode, vous devez vous exprimer en anglais?

Pas du tout d'accord 1 2 3 4 5 Tout à fait d'accord

Raison(s) motivant votre réponse :

8. Actuellement, croyez-vous que les personnes qui s'expriment en anglais ont plus de chance de réussir professionnellement dans l'industrie de la mode?

Pas du tout d'accord 1 2 3 4 5 Tout à fait d'accord

Raison(s) motivant votre réponse :

9. Actuellement, croyez-vous en l'utilité de vous exprimer en anglais dans votre futur travail?

Pas du tout utile 1 2 3 4 5 indispensable

Raison(s) motivant votre réponse :

PARTIE 2 – La réussite professionnelle

Il importe de répondre le plus précisément possible aux questions qui suivent. Si vous manquez d'espace, vous pouvez utiliser le verso de la feuille. Il y a ni bonne ni mauvaise réponse. Répondez ce qui vous vient spontanément à l'esprit et soyez assuré de la confidentialité de vos réponses.

10. Comment imaginez-vous votre propre réussite professionnelle dans le secteur de la mode?

11. Dans quel secteur de la mode aimeriez-vous travailler?

12 Quels sont, selon vous, les principaux éléments qui contribuent à obtenir le succès professionnel dans l'industrie de la mode? Indiquez l'ordre d'importance, 1 étant le plus important.

- ___ La performance scolaire
 - ___ La facilité à communiquer dans plusieurs langues
 - ___ L'environnement immédiat (amis, parents, famille)
 - ___ Le fait d'être à l'aise financièrement
 - ___ Le réseau de connaissances (les contacts professionnels)
 - ___ Les possibilités d'avancement à l'intérieur de l'entreprise
 - ___ Le type de personnalité
 - ___ Le sens de l'entrepreneuriat que la personne possède
 - ___ L'ambition
 - ___ Être célibataire
 - ___ L'orientation sexuelle
 - ___ Le genre (homme ou femme)
 - ___ Autres : préciser s.v.p.
-
-

13. En troisième année, vous réaliserez un stage de fin d'études de 5 semaines. Aujourd'hui, en tenant compte de vos capacités à vous exprimer dans une autre langue que le français, où aimeriez-vous faire votre stage? Cocher la case correspondante et expliquer votre choix.

- a Dans ma région (préciser si différente de Québec) _____
- b À Québec
- c À Montréal
- d À Toronto
- e À New York
- f À Londres
- g À Paris
- h Autres (préciser s.v.p.) _____

Explication de votre choix :

PARTIE 3 – Les freins et les motivations lorsque vous vous exprimez en anglais.**14. Quel est votre principal obstacle lorsque vous parlez en anglais?**

Entourer l'affirmation qui semble la plus significative à vos yeux.

- a) Je n'ai aucun frein, je suis très à l'aise quand je m'exprime verbalement en anglais. *(si vous avez choisi cette réponse, passez à la question # 16.)*
 - b) Quand je m'adresse au professeur
 - c) Quand je m'adresse à une personne qui maîtrise très bien l'anglais
 - d) La gêne
 - e) Je ne veux pas faire rire de moi
 - f) Lorsque je suis en grand groupe, cela m'intimide
 - g) Je ne sais pas comment dire ce que je veux dire
 - h) Lorsque je suis avec une personne qui parle mieux que moi, je la laisse parler à ma place
 - i) Autre (préciser s.v.p.)
-
-
-

15. À partir de la réponse que vous avez donnée à la question précédente, décrivez par quel moyen vous pourriez surmonter cet obstacle. *(Si vous manquez d'espace, utilisez le verso)*

16. Quelles situations vous motivent à parler davantage en anglais?

Indiquez l'ordre d'importance, 1 étant le plus important.

- ___ Quand je suis en situation d'expérimentation
- ___ Quand le sujet de discussion m'intéresse
- ___ Quand je me retrouve avec des personnes en qui j'ai confiance
- ___ Quand je suis avec des gens qui ne parlent pas du tout le français
- ___ Quand je me retrouve avec des inconnus
- ___ Quand je vois que je suis capable d'expliquer quelque chose

- ___ Quand je suis dans un contexte qui me procure du plaisir (voyage, ami(e)s, télé, cinéma, etc.)
- ___ Quand je n'ai pas le choix
- ___ Autre (préciser s.v.p.)

17. Êtes-vous intéressé à faire partie du groupe expérimental du cours « Étalage et présentation visuelle » offert en anglais à la session hiver 2007.

Oui Non

Si vous avez répondu oui à la question, vous devez signer la deuxième partie du formulaire de consentement, si ce n'est pas déjà fait.

Si vous avez répondu non à la question, nous tenons à vous remercier d'avoir répondu à ce questionnaire. Vos réponses seront d'une grande utilité.

Pour tous les étudiants qui ont répondu au questionnaire, nous pouvons vous faire part des résultats, si cela vous intéresse.

Annexe 4

Schéma de présentation du projet de recherche aux étudiants en Commercialisation de la mode

Le lundi 30 octobre à 13 h au local 115
Le mercredi 1^{er} novembre à 9 h 10 au local 115

Salutations et présentation du but de la rencontre

But de la rencontre

Je mène une recherche expérimentale qui nécessite la participation d'étudiants du programme de Commercialisation de la mode.

Aujourd'hui, je viens expliquer l'ensemble du projet et le rôle que vous pourriez y jouer.

Le titre de la recherche : *Écrire au tableau le titre de la recherche*

Impact des aptitudes en anglais sur la perception de la réussite professionnelle en mode.

Cette recherche expérimentale se traduira par l'offre du cours « *Étalage et présentation visuelle* » en anglais à la session Hiver 2007. **L'inscription pour participer est volontaire.**

Le cours choisi

Faire une description du cours « *Étalage et présentation visuelle* » et pourquoi avoir choisi ce cours.

Le formulaire de consentement

Lire le formulaire pour donner la même information aux deux groupes et de ne rien oublier.

Expliciter davantage certaines informations au besoin.

Le niveau de classement

Insister sur le fait que le **niveau de classement** en anglais n'est pas un préalable pour participer à cette recherche.

Poser des questions pour faire ressortir les inquiétudes (peur d'échouer le cours, etc.)

La motivation et le désir d'oser sont les deux éléments essentiels pour réussir dans cette démarche.

Répondre aux questions s'il y a lieu.

Le pseudonyme

Explication de la démarche pour l'identification par le biais d'un pseudonyme. Faire circuler les « papiers » pour qu'ils inscrivent leur pseudonyme. Choisir un pseudonyme qui sera facile à retenir.

Signature des parents (si mineur)

Précision concernant la nécessité de recevoir votre signature ou celle de votre parent ou tuteur (si vous êtes mineur) pour participer à l'un ou l'autre des niveaux de participation.

Le 1^{er} niveau de participation ne vous engage à rien de plus qu'à répondre aux questionnaires.

Le 2^e niveau demande une réflexion de votre part; c'est pour cette raison que je serai de retour la semaine prochaine pour recueillir l'ensemble des formulaires de consentement.

Questions et commentaires

Rappel des attentes pour la semaine prochaine (remise des formulaires de consentement signés et réflexion quant à la participation (1^{er} et 2^e niveau)

Remerciements et coordonnées pour me rejoindre.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Impact des aptitudes en anglais sur la perception de la réussite professionnelle en mode.

Chercheure : Juliette Barrette

Collaboratrice à la recherche : Sonia Rodrigue

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche.

Ce projet de recherche vise dans un premier temps, à vérifier votre préoccupation concernant la réussite professionnelle et, dans un deuxième temps, à vérifier les changements produits dans votre vision d'avenir si la formation fait davantage valoir les aptitudes pour les communications en anglais.

L'expérimentation se traduira par l'offre du cours « Étalage et présentation visuelle » donné en anglais à la session Hiver 2007.

2. Participation à la recherche

1^{er} niveau de participation

À ce niveau, votre participation à cette recherche consiste à répondre à un questionnaire.

- Confirmer votre intention de remplir le questionnaire, en signant le formulaire de consentement dans l'espace prévu à cette fin (participation au 1^{er} niveau).
- Répondre au questionnaire lors du cours « Industrie de la mode et ses entreprises », le lundi 30 octobre ou le mercredi 1^{er} novembre 2006.

2^e niveau de participation

Si vous désirez poursuivre votre implication dans ce projet de recherche vous aurez à

- Confirmer votre intention de faire partie de ce groupe en signant dans l'espace prévu à cette fin (participation au 2^e niveau) et remettre le formulaire à Juliette Barrette lors du cours « Industrie de la mode et ses entreprises », le lundi 30 octobre 2006 ou le mercredi 1^{er} novembre 2006. Le nombre de participants sera limité à seize (16), indépendamment du niveau de classement en anglais. Au-delà de ce nombre, la sélection sera faite par tirage au hasard.
- Recevoir l'enseignement du cours « Étalage et présentation visuelle » en anglais. Ce cours débutera à la session régulière d'Hiver 2007. Ce cours sera exactement le même que celui qui sera donné en français, le seul changement sera l'usage de la langue anglaise. L'accent sera mis sur l'utilisation de l'anglais oral.
- Participer à un groupe de discussion à la fin de la session Hiver 2007 (cette participation est volontaire).

Démarche de la chercheuse dans l'expérimentation pédagogique

- La chercheuse assistera à au moins deux cours et procédera à l'observation du groupe et à son fonctionnement. Ces cours seront soit enregistrés, soit filmés pour assurer la fiabilité lors de l'analyse du déroulement.
- La chercheuse travaillera en étroite collaboration avec l'enseignante du cours « Étalage et présentation visuelle ». Des ajustements (approches pédagogiques, déroulement en général, etc.) sont à prévoir en cours de route, s'il s'avérait nécessaire, pour assurer la réussite des étudiants.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche choisira un pseudonyme et seule la chercheuse aura la liste des participants et des pseudonymes. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, les renseignements écrits, les documents audio-visuels seront détruits à la fin du projet.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à la réflexion concernant l'avancement du programme auquel vous êtes inscrit. Par votre participation, vous pourrez explorer davantage vos capacités langagières en anglais dans un contexte d'un cours pratique. Vous serez en mesure de développer une meilleure perception de votre réussite professionnelle.

En aucun cas, votre réussite scolaire ne sera mise en péril. Un suivi rigoureux sera exercé pour ne rien laisser au hasard. Des rencontres de travail et d'évaluation sont prévues avec l'enseignante/collaboratrice.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes invité à signer le formulaire de consentement pour participer à la recherche. Un étudiant qui s'engage dans l'expérimentation pédagogique doit assumer son choix jusqu'à la fin de la session. En tout temps, l'étudiant peut communiquer avec la chercheuse pour lui faire part de ses questions, inquiétudes ou commentaires.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

➤ Participation au 1^{er} niveau : RÉPONDRE AU QUESTIONNAIRE

Je consens librement à participer à votre recherche en répondant au questionnaire.

Signature : _____ Date : _____
Signature du parent ou tuteur si moins de 18 ans

Nom : _____ Prénom : _____
Écrire votre nom et prénom en lettres moulées s.v.p.

➤ Participation au 2^e niveau : PARTICIPATION AU COURS DONNÉ EN ANGLAIS

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche en m'inscrivant au cours d'Étalage et présentation visuelle qui sera offert en anglais à la session Hiver 2007.

Signature de l'étudiant participant : _____
Signature du parent ou tuteur si moins de 18 ans

Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____
Écrire votre nom et prénom en lettres moulées s.v.p.

Code permanent : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse _____ Date : _____

Pour toute question relative à la recherche, vous pouvez communiquer avec Juliette Barrette, (chercheure), au 418 872-8041, poste 268 ou à l'adresse courriel barrettej@cndf.qc.ca

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à la Direction des études du Campus Notre-Dame-de-Foy, au 418 872-8041 ou à l'adresse courriel direction@cndf.qc.ca

Annexe 5

Modalité de passation du questionnaire Le lundi 30 octobre et le mercredi 1^{er} novembre 2006

- Présenter le questionnaire
- Recueillir les formulaires de consentement signés (apporter d'autres formulaires au cas où certains étudiants les auraient oubliés ou égarés)
- Demander aux personnes qui ne désirent pas répondre au questionnaire de quitter la classe
- Distribuer le questionnaire
- Lire les consignes sur la façon de répondre.

Répondre aux questions des étudiants s'il y a lieu.

Donner les informations qui suivent avant qu'ils répondent au questionnaire compte tenu que le temps alloué pour répondre peut varier d'un étudiant à l'autre.

Pour la suite des choses

Les informer qu'ils sont actuellement dans la période où ils doivent signer la proposition de cours. Les inviter à signer les documents tels que demandé par l'Aide pédagogique individuel (API).

S'il y a plus de 16 étudiants, je procéderai, comme prévu, au tirage au sort. Je conserverai les noms supplémentaires sur une liste d'attente dans le cas où nous prendrions la décision de former un 2^e groupe cible. Si c'était le cas et que le nombre dépassait 16 étudiants, je procéderai à nouveau à un tirage au sort.

Les résultats de la composition du groupe seront disponibles d'ici la fin de novembre.

La liste des étudiants qui ont été choisis sera remise à la personne responsable de la fabrication des horaires.

Répondre aux questions s'il y a lieu.

Les étudiants répondent au questionnaire

NOTER

- Le temps de réponse de chaque étudiant
- Toutes les observations faites sur la façon de répondre des étudiants.

Annexe 6

« L'impact des aptitudes en anglais sur la perception de la réussite professionnelle en mode »

Deuxième questionnaire

Bonjour,

Je vous présente aujourd'hui un deuxième questionnaire qui me permettra de valider certaines observations à la suite de l'expérimentation que vous avez vécue au cours de la session Hiver 2007 dans le cours d'Étalage et présentation visuelle.

Dans un premier temps, je vous invite à répondre aux questions qui suivent. Je tiens à vous assurer que, tel qu'indiqué sur le formulaire de consentement, les renseignements que vous me donnerez demeureront confidentiels.

À la fin du questionnaire, je vous invite à participer à un groupe de discussion. Cette rencontre a pour but de faire le point sur l'expérimentation que vous avez vécue et de recueillir votre point de vue. Cette rencontre sera d'une durée maximum de deux heures et aura lieu le lundi 14 mai.

Selon le nombre de participant (entre 6 et 10 personnes par rencontre) et votre horaire d'examens de fin de session, je vous confirmerai l'heure ainsi que le lieu de la rencontre. **Cette étape est très importante puisque vous aurez la parole. Vous n'avez aucune préparation à faire, seule votre participation est requise.**

Tous les commentaires recueillis lors de cette rencontre seront confidentiels et serviront uniquement pour les fins de la recherche. Aucune autre personne que la chercheure principale n'aura accès à ces données.

Tel qu'entendu dans le formulaire de consentement, la participation à ce groupe de discussion est volontaire.

Juliette Barrette, chercheure

Date

Les freins et les motivations lorsque vous vous exprimez en anglais.

1. En situation d'expérimentation, quelle a été votre principale source de motivation pour communiquer en anglais?

Indiquez l'ordre d'importance, 1 étant le plus important.

- ___ Quand le sujet de discussion m'intéressait
- ___ Quand je n'avais pas le choix
- ___ Quand j'étais dans un contexte de travail en équipe
- ___ Quand je réalisais que j'étais capable d'expliquer quelque chose
- ___ Autre (préciser s.v.p.)

Explication de votre choix :

2. En situation d'expérimentation, quelle a été votre principal obstacle qui a eu pour effet de ne pas communiquer en anglais?

Entourer l'affirmation ou les affirmations qui semblent les plus significatives à vos yeux.

- a) Quand je devais m'adresser au professeur
- b) Lorsque je devais poser une question en grand groupe.
- c) Lorsque nous devons travailler en équipe, on avait le réflexe de parler en français; c'était plus facile.
- d) Quand je ne savais pas comment dire ce que je voulais dire, parfois, je préférais me taire.
- e) Je n'ai eu aucun frein, et je me suis senti à l'aise pour m'exprimer en anglais.
- f) Autre (précisez)

Explication de vos choix :

Effet du cours sur votre communication

3. La participation à ce cours a-t-elle eu un effet positif sur la perception que vous avez de vous-même à communiquer en anglais?

Oui Non **Expliquez s.v.p.**

Groupe de discussion

4. Êtes-vous intéressé à faire partie du groupe de discussion qui aura lieu le lundi 14 mai 2007?

Oui Non

Si vous avez répondu oui, je vous demande de m'indiquer clairement votre adresse courriel pour que je puisse vous communiquer les thèmes qui seront abordés, l'heure et le lieu de la rencontre.

Adresse courriel : _____

Dans le cas où il y aurait plus de 20 personnes, je pigerai au hasard et je vous communiquerai les résultats par la suite.

Si vous ne désirez pas participer au groupe de discussion, je tiens à vous remercier d'avoir répondu à ce dernier questionnaire. Vos réponses seront d'une grande utilité.

Annexe 7

Grille d'observation Mardi 20 février 2007

Caractéristiques

Observation en milieu naturel (cours où des interactions sont prévues)
Mardi le 20 février (8 h 15 à 11 h) et (14 h 10 à 17 h)

Durée de l'observation : 2 heures (soit les deux premières périodes)

Observation systématique :

- Avec grille d'observation
- Observation non participante
- Observation non dissimulée

Méthode utilisée

Chaque groupe est composé de 16 étudiants. Pour permettre l'observation, un diagramme de classe sera préparé par le professeur pour m'indiquer où seront placés les étudiants dans la classe. Ils seront placés en équipe lors de la visite, ce qui facilitera les observations. J'ai imprimé les photos des étudiants et j'ai fait le diagramme de classe en collant les photos. Chaque étudiant est identifié selon un code alpha numérique.

Je pourrai observer le comportement et noter la fréquence, le contexte et la durée.

Observation systématique

Contexte de groupe / classe et placé en équipe de 4 personnes

1^{re} heure de cours : Introduction, explication du déroulement du cours, distribution des notes de cours, théorie de la couleur.

2^e heure de cours : Mise en application en équipe des concepts théoriques.

Comportement à observer

Parlent-ils en anglais entre eux ou en français?
Sont-ils attentifs lors des explications et des démonstrations?
Posent-ils des questions pour vérifier leur compréhension?
Réagissent-ils correctement aux consignes?
Y a-t-il des marques d'impatience?

Code : Code alpha numérique de chaque étudiant. Référence au diagramme de classe / équipe

Fréquence et langue parlée

Parle en anglais
Parle en français

Durée

Combien de temps ils s'expriment en anglais?

Combien de temps ils s'expriment en français?

Contexte : Ce qui a influencé le comportement.

Grille d'observation **Mardi 24 avril 2007**

Caractéristiques

Observation en milieu naturel (cours où des interactions sont prévues)
Mardi le 24 avril 2007 (8 h 15 à 10 h) et (14 h 10 à 16 h)

Durée de l'observation : 2 heures (soit les deux premières périodes)
L'observation sera filmée.

Observation systématique

- Avec grille d'observation
- Observation non participante
- Observation non dissimulée

Particularités

Cette observation se déroulera dans le cadre d'un volet pratique du cours qui se passe à la boutique l'Apprenti.

Les étudiants travaillent en équipe; la situation d'observation ne sera pas statique puisqu'ils auront des déplacements à faire pour réaliser leur travail. Il a été convenu que tous les étudiants ne seraient pas présents au cours. Le matin et l'après-midi, j'observerai une équipe qui a comme tâche de faire la présentation visuelle en boutique.

Le matin, une autre équipe fera la présentation visuelle en vitrine. Cette équipe sera à l'extérieur de la boutique, elle ne pourra pas être filmée puisque la caméra sera placée à l'intérieur.

Méthode

Observer les comportements et noter la fréquence, le contexte et la durée. Les étudiants seront observés dans le contexte d'un travail d'équipe sans le regard des autres.

Questions

Dans le contexte d'un cours pratique, est-ce que les étudiants sont davantage portés à parler en anglais?
Dans le contexte d'un travail d'équipe, sans la présence des autres équipes de la classe, est-ce que les étudiants sont davantage portés à parler en anglais?

Comportement à observer

Est-ce que les étudiants parlent en anglais ou en français entre eux dans un contexte de travail d'équipe?

Code : Code alpha numérique de chaque étudiant. Référence au diagramme de classe / équipe avec photos.

Fréquence et langue parlée

Le nombre de fois où la personne s'est exprimée (en français ou en anglais)

Durée :

Période durant laquelle le comportement a été maintenu.

Contexte : Ce qui a influencé le comportement.

Rencontre du 24 avril 2007

Comportements à observer		Code	Fréquence	Durée	Contexte
			Français (1) Anglais (2)		
Est attentif aux consignes		1L28			
<i>Concentration, écoute, participation</i>		1L22			
		1L23			
		1L21			
		2M10			
		2M18			
		2M26			
		2M19			
		3M15			Équipe vitrine (24/04/07)
		3L29			
		3L32			
		3M27			
Pose des questions		1L28			
<i>Vérifie la compréhension</i>		1L22			
		1L23			
		1L21			
		2M10			
		2M18			
		2M26			
		2M19			
		3M15			Équipe vitrine (24/04/07)
		3L29			
		3L32			
		3M27			
Discute avec ses coéquipiers		1L28			
		1L22			
		1L23			

Annexe 8

Schéma d'entrevue

Le lundi 14 mai 2007
Le mercredi 16 mai 2007

Durée approximative : 45 minutes

Discussion d'accueil

Démarrage de l'entrevue

- Remerciements
- Rappeler que l'entrevue sera enregistrée et confidentielle
- Préciser les objectifs qui sont visés par cette entrevue
 - Vérifier les principales découvertes
 - Les points forts et les points faibles
 - Les déceptions, les suggestions
 - Vérifier s'il y a eu un effet sur le choix de stage

Proposer la question de départ pour amorcer l'entrevue. S'assurer que l'étudiant a exprimé ce qu'il désirait en vérifiant qu'il a été au bout de son idée.

Question de départ :

Selon les résultats recueillis à partir du premier questionnaire qui vous a été présenté l'automne dernier, il ressort clairement qu'il est nécessaire de communiquer en anglais pour réussir professionnellement dans votre domaine.

Comment dans notre milieu francophone, pourrions-nous vous aider à augmenter vos chances de mieux vous exprimer en anglais?

Concernant la session qui se termine et plus particulièrement pour le cours d'Étalage et présentation visuelle que vous avez reçu en anglais :

1. Quelles sont les principales découvertes que vous avez faites : points forts
2. Quelles sont les principales déceptions : points faibles
3. Est-ce que le climat de la classe a permis de faciliter les échanges (étudiants, professeure)
4. Lorsque vous réussissiez à vous exprimer en anglais, quel sentiment cela vous apportait-il?
(ex. fierté, assurance pour poursuivre...)

5. Aurait-il été préférable que tout se passe en anglais, y compris les notes de cours traduites?
6. Auriez-vous participé si le cours avait été planifié de cette façon?
7. Auriez-vous préféré que le cours donné en anglais ait eu une durée limitée, ex. la 1^{re} partie de la session en intensif (anglais)?
8. Au cours de la session, avez-vous été inquiet quant à votre réussite scolaire dans ce cours dû au fait qu'il était donné en anglais?
9. Est-ce que selon vous, le professeur a utilisé les moyens nécessaires et à sa portée pour vous inciter à parler en anglais (avec elle et entre vous)?

Vérifier si l'étudiant désire partager d'autres observations.

Conclure l'entrevue et faire les remerciements.

Annexe 9

Protocole de confidentialité

Titre de la recherche : Impact des aptitudes en anglais sur la perception de la réussite professionnelle en mode.

Chercheure : Juliette Barrette

Collaboratrice à la recherche : Sonia Rodrigue

1. Confidentialité

Les renseignements que nous recevrons demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche choisira un pseudonyme et seule la chercheure aura la liste des participants et des pseudonymes. Aucune information permettant d'identifier les candidats ne sera publiée. De plus, les renseignements écrits, les documents audio-visuels seront détruits à la fin du projet.

En aucun cas, la réussite scolaire de l'étudiant ne sera mise en péril. Un suivi rigoureux sera exercé pour ne rien laisser au hasard. Des rencontres de travail et d'évaluation sont prévues avec l'enseignante / collaboratrice.

De plus, l'enseignante / collaboratrice à la recherche s'engage à prendre considération du bien-être physique, social, psychologique, le droit à la vie privée et à la dignité et voir à ce que les droits des personnes en cause soient protégés. Elle s'engage aussi à ne divulguer aucune information qui pourrait nuire aux étudiants participants.

2. Consentement

Je consens librement à respecter les règles d'éthique propres à la recherche.

Juliette Barrette, chercheure

Date

Sonia Rodrigue, collaboratrice

Date



5000, rue Clément-Lockquell
Saint-Augustin-de-Desmaures
(Québec) G3A 1B3
Téléphone : 418 872-8041
Télécopieur : 418 872-3448
info@cndf.qc.ca

ISBN 978-2-920956-15-5

