

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

LES EFFETS DE L'UTILISATION D'UN DIDACTICIEL SUR LES  
APPRENTISSAGES DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE CHEZ DES ÉLÈVES  
À RISQUE : UNE EXPÉRIENCE À L'ÉCOLE SECONDAIRE LA CALYPSO  
D'AMOS

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ

À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.)

PAR

VALERIE LAMONTAGNE

Novembre 2005

Ce rapport de recherche a été réalisé à  
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue  
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation  
extensionné de l'UQAR à l'UQAT





# BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

## Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

## REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier madame Yvonne da Silveira Ph. D., professeure à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, pour sa rigueur scientifique, son approche humaine, son support et sa confiance en nous tout au long de notre recherche.

Nous remercions madame Guylaine Flageole, secrétaire des études de deuxième cycle en sciences de l'éducation pour son accueil et son encouragement constants.

Nous remercions monsieur André Gagnon Ph. D., professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue pour son expertise lors des analyses statistiques, sa grande disponibilité et son encouragement continu.

Merci également à monsieur Daniel Martin Ph. D., professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et à monsieur Thierry Karsenti Ph. D., professeur à l'Université de Montréal, évaluateurs du rapport de recherche, dont les commentaires ont contribué à l'avancement du travail.

Nous témoignons notre reconnaissance envers nos élèves qui ont participé à cette étude ainsi qu'à nos confrères de travail et à notre direction d'école pour leur support.

Un merci sincère à mes parents pour leur aide, à mes amis pour leurs encouragements et à mes consoeurs de maîtrise pour leur esprit d'équipe et leur support moral.

Finalement, merci à Donald ainsi qu'à mes enfants, Katherine, Gabrielle et Ariane. Nous souhaitons leur avoir appris que la ténacité mène à relever de beaux défis.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	i
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	4
1.1 La description des élèves.....	4
1.2 La question de recherche.....	7
1.3 Le but de la recherche .....	7
CHAPITRE II	
LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	8
2.1 La vision et les principes directeurs du MEQ par rapport à l'apprentissage et à l'enseignement de l'anglais langue seconde .....	8
2.2 Les tâches d'enseignement et d'apprentissage.....	11
2.3 La motivation en contexte scolaire.....	17
2.4 La motivation en langue seconde .....	17
2.5 Le sentiment d'efficacité personnelle.....	20
2.6 L'intégration de l'ordinateur dans l'apprentissage de la langue seconde.....	22
2.7 L'hypothèse de recherche.....	23

CHAPITRE III	
LA MÉTHODOLOGIE .....	25
3.1 Le type de recherche.....	25
3.2 Une lettre d'autorisation.....	26
3.3 Les participants.....	27
3.4 L'instrumentation et la collecte des données .....	27
3.4.1 La description du didacticiel.....	28
3.4.2 La description du questionnaire de motivation à apprendre une langue seconde.....	29
3.4.3 La description des résultats scolaires .....	30
3.5 Le déroulement de la pré-expérimentation et de l'expérimentation.....	32
3.6 La démarche d'analyse statistique.....	33
3.7 Les limites de la recherche.....	33
CHAPITRE IV	
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	35
4.1 Caractéristiques de l'échantillon .....	35
4.1.1 Les renseignements de base : sexe, âge, lieu de naissance et temps au Québec.....	35
4.1.2 Les usages langagiers en famille.....	36
4.1.3 La possibilité d'accès à l'anglais, d'écoute de la musique anglaise, d'accès à la littérature anglophone et francophone et habitudes à utiliser l'ordinateur en anglais.....	37
4.2 Analyses préliminaires des données.....	42
4.2.1 Analyses de cohérence interne des échelles de type Likert.....	42
4.2.2 Les moyennes obtenues avant l'expérimentation.....	44
4.2.3 Les moyennes obtenues après l'expérimentation.....	46
4.3 Analyses fondamentales de vérification des hypothèses.....	48
4.3.1 Analyses sur les mesures de changement .....	48

4.3.2 Relation entre l'utilisation du didacticiel et l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle .....	50
4.3.3 Relation entre l'utilisation du didacticiel et l'augmentation de la motivation .....	51
4.3.4 Relation entre l'utilisation du didacticiel et l'augmentation des notes scolaires.....	51
4.3.5 Analyses complémentaires.....	52
CONCLUSION .....	54
APPENDICE A LETTRE D'AUTORISATION .....	59
APPENDICE B ACTIVITÉS SÉLECTIONNÉES .....	61
APPENDICE C QUESTIONNAIRE DES ÉLÈVES .....	64
APPENDICE D ANALYSES DE FRÉQUENCES.....	81
APPENDICE E ANALYSES DE CONSISTANCE INTERNE.....	89
APPENDICE F NOTES SCOLAIRES.....	91
APPENDICE G ANALYSES DES MOYENNES OBTENUES LORS DES DIFFÉRENTES PHASES DE L'EXPÉRIMENTATION POUR LE GROUPE TÉMOIN ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL.....	93
APPENDICE H ANALYSES SUR LES SCORES DE CHANGEMENTS.....	96
APPENDICE I ANALYSES SUR LES SCORES DE CHANGEMENT POUR GROUPE UNIQUE.....	98

APPENDICE J	
ANALYSES COMPLÉMENTAIRES : CORRÉLATIONS ENTRE LA MOTIVATION ET LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE (PENDANT) ET LES NOTES DU QUATRIÈME BULLETIN POUR LE GROUPE TÉMOIN ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL.....	100
BIBLIOGRAPHIE.....	102

**LISTE DES FIGURES**

<b>Figure</b>	<b>Page</b>
2.1 Les variables qui influencent l'apprentissage scolaire (Viau, 1994) ; figure modifiée.....	12
2.2 Les tâches de l'enseignant et de l'apprenant et le jeu des caractéristiques individuelles, Viau (1994); figure Modifiée .....	14
2.3 Le modèle socio-éducatif de Gardner, version 1985 (tiré de Skehan,1989, p.59 et traduction adoptée de Fletcher, 1999, p. 36).....	18
2.4 Les hypothèses retenues dans notre projet.....	24

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau</b>	<b>Page</b>
1.1 La répartition des 650 élèves en groupes d'anglais de l'École secondaire La Calypso d'Amos.....	5
3.1 Tableau des différentes variables considérées.....	31
4.1 Les renseignements de base.....	36
4.2 Répartition des élèves selon les usages langagiers.....	37
4.3 La possibilité d'accès à l'anglais.....	38
4.4 Les habitudes d'écoute de la musique.....	39
4.5 Accès de la littérature anglophone et francophone au foyer.....	40
4.6 L'usage de l'ordinateur.....	41
4.7 Consistance interne des échelles de sentiment d'efficacité personnelle (partie 3 du questionnaire) et de motivation (partie 4 du questionnaire) .....	43
4.8 Moyennes avant l'expérimentation.....	45
4.9 Moyennes après l'expérimentation.....	47
4.10 Scores de changement.....	49
4.11 Corrélations entre la motivation et le sentiment d'efficacité pendant et les notes du quatrième bulletin pour le groupe témoin et le groupe expérimental.....	52

## RÉSUMÉ

Considérant notre travail d'enseignante auprès de plusieurs élèves du premier secondaire de notre école dans le domaine de l'apprentissage de l'anglais langue seconde, la motivation et le succès de nos élèves nous préoccupent. Étant donné leur intérêt à utiliser l'ordinateur, nous croyons que l'intégration de cet outil dans notre enseignement est une opportunité qui permettrait de développer de manière positive les apprentissages de nos élèves à risque. La présente recherche a pour but d'évaluer les effets de l'utilisation d'un didacticiel sur les apprentissages de l'anglais langue seconde chez les élèves à risque en secondaire I, à l'école secondaire La Calypso d'Amos et cela par l'intermédiaire du rôle du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation.

Notre cadre de référence s'appuie sur la vision du Ministère de l'Éducation du Québec et les principes directeurs qui orientent l'apprentissage de l'anglais langue seconde (MEQ, 2000; 2002); sur le processus d'enseignement et d'apprentissage, sur les concepts de motivation scolaire (Viau, 1994); de motivation en langue seconde (Gardner, 1983; 1985) et de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1994; 2003). Nous y mentionnons quelques avantages à intégrer l'ordinateur dans l'apprentissage de la langue seconde. La synthèse de la recension des écrits nous amène à suggérer l'hypothèse que les élèves bénéficiant de l'utilisation du didacticiel ont un meilleur sentiment d'efficacité personnelle et une meilleure motivation à apprendre la langue seconde, donc de meilleurs résultats scolaires que les élèves n'utilisant pas le didacticiel.

Les résultats scolaires des élèves ainsi que des informations générales et des données relatives à leur motivation à apprendre une langue seconde et à leur sentiment d'efficacité personnelle (questionnaire) ont été recueillis avant, pendant et après l'expérimentation. Des analyses descriptives de l'échantillon, de comparaison des deux groupes à l'étude et de vérification des hypothèses de recherche ont été effectuées.

Les conclusions de notre étude portent à croire que l'utilisation du didacticiel a un effet bénéfique sur les résultats scolaires des élèves à risque de notre étude et que même sur une courte période d'un mois à raison d'une fois par semaine, cet instrument s'est avéré efficace. En observant les résultats non concluants au niveau des liens suggérés dans nos hypothèses, nos résultats indiquent qu'il existe un lien entre la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle, et que seul le sentiment d'efficacité personnelle est corrélé avec les résultats scolaires ce qui laisse supposer que la motivation pourrait influencer le succès par l'intermédiaire du sentiment d'efficacité personnelle. Il se pourrait aussi que dans le cas de nos élèves, l'enseignement traditionnel semble suffisant pour maintenir la motivation nécessaire à l'apprentissage de l'anglais langue seconde dans la classe d'anglais.

## INTRODUCTION

Déjà en 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation suscitait un large débat sur l'efficacité du système scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002a). Cette commission et le groupe de travail sur la réforme du curriculum donnaient les grandes orientations de la présente réforme de l'éducation qui vise la réussite pour tous sans pour autant abaisser les niveaux d'exigences.

En 2002, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) insistait sur la nécessité de maîtriser la langue anglaise afin que l'élève québécois accède plus facilement aux médias anglophones et aux technologies de l'information et de la communication (TIC). De plus, le MEQ précisait que l'élève inscrit au cours d'anglais au secondaire est responsable de son succès. Pour atteindre la réussite dans son cours d'anglais langue seconde, ce dernier est censé coopérer avec ses pairs tout en communiquant constamment en anglais dans un environnement où sont respectés les différences individuelles et les styles d'apprentissage.

Plusieurs facteurs qui échappent au rôle de l'enseignant influent sur les apprentissages des élèves, par exemple des facteurs relatifs à la famille ou à la société. Cependant, l'enseignant, maître de sa salle de classe, adapte le contenu de ses cours et les outils pédagogiques qu'il utilise avec ses élèves. Par ailleurs, les enseignants sont préoccupés par certaines situations liées à l'enseignement : la discipline, les contraintes de temps pour n'en nommer que quelques-unes. Dans de telles conditions, comment respecter les différences individuelles et les styles d'apprentissage de chacun et aider les élèves qui sont en difficulté d'apprentissage? L'enseignement assisté par ordinateur (EAO) est une alternative que certaines

personnes croient efficace en tant que complément à un enseignement conventionnel et l'opportunité permettant de développer de manière positive les apprentissages des enfants en difficulté d'apprentissage.

Considérant notre travail auprès de ces élèves au plan de l'apprentissage de l'anglais langue seconde dans notre école, nous voulons trouver des moyens efficaces leur permettant de réussir. La motivation et le succès de ces élèves nous préoccupent, particulièrement dans le domaine de l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Nous cherchons donc à modifier certains comportements chez nos élèves afin qu'ils développent une perception positive de leurs capacités à effectuer des tâches en anglais et une motivation à apprendre la langue seconde. Pour cela, étant donné que les élèves manifestent un certain intérêt à utiliser l'ordinateur, nous désirons intégrer l'informatique dans notre enseignement. C'est dans cette perspective que s'inscrit cette étude qui se veut une évaluation des effets de l'utilisation d'un didacticiel sur les apprentissages de l'anglais langue seconde chez des élèves à risque à l'école secondaire La Calypso d'Amos.

Ce rapport de recherche est constitué de quatre parties dans lesquelles nous expliquons les différentes étapes de l'étude. Tout d'abord, nous élaborons notre problématique de recherche dans laquelle nous relatons des faits et des observations qui nous amènent à nous questionner à l'égard de l'apprentissage de l'anglais langue seconde dans notre école. Dans un deuxième temps, nous présentons un cadre de référence dans lequel nous situons la vision du MEQ et les principes directeurs qui orientent l'apprentissage de l'anglais langue seconde dans le programme. Nous expliquons aussi les processus d'enseignement et d'apprentissage en les reliant avec les langues secondes et l'intégration de l'ordinateur, et traitons des concepts de motivation et de sentiment d'efficacité personnelle qui nous semblent des éléments

importants à tout apprentissage. Dans un troisième temps, nous présentons notre méthodologie de recherche incluant un questionnaire qui servira à recueillir des informations sur la motivation et sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves à risque. Dans un quatrième temps, nous exposons et analysons les résultats obtenus à la suite de la collecte des données. Enfin, nous tirons les conclusions qui se dégagent de notre étude.

## **CHAPITRE I**

### **PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE**

Notre travail auprès de certains élèves nous amène à nous questionner sur l'apprentissage de l'anglais langue seconde dans notre école. Dans ce chapitre nous décrivons le profil des élèves et le contexte professionnel à la base de nos préoccupations de recherche ainsi que le but et les orientations de l'étude.

#### **1.1 La description des élèves**

Plus de 650 élèves, généralement âgés de 12 à 14 ans, constituent les groupes d'anglais en première et en deuxième secondaire de l'école secondaire La Calypso à Amos. De ce nombre, 342 élèves forment les groupes d'anglais en secondaire I. Ils sont répartis dans 9 groupes réguliers composés de 25 à 32 élèves qui reçoivent entre 300 et 375 minutes de cours d'anglais sur un horaire de 9 jours et 3 groupes spéciaux composés de 23 à 24 élèves qui reçoivent 600 minutes de cours d'anglais sur un horaire de 9 jours. Le tableau 1.1 donne une vue synoptique des groupes d'anglais. Les trois groupes spéciaux bénéficient de mesures d'appoint en français, anglais et mathématique (FAM). Un groupe de cheminement particulier composé d'environ 16 élèves ne reçoit aucune formation en anglais langue seconde. Ce sont les élèves des groupes FAM qui nous intéressent en particulier.

**Tableau 1.1**  
**La répartition des 650 élèves en groupes d'anglais de l'École secondaire La Calypso d'Amos**

Secondaire I 342 élèves	9 groupes réguliers	300-375 minutes d'enseignement d'anglais par 9 jours
	3 groupes spéciaux (FAM)	600 minutes d'enseignement d'anglais par 9 jours
	1 groupe (cheminement particulier)	Aucune formation en anglais langue seconde
Secondaire II 308 élèves	11 groupes réguliers	300 minutes d'enseignement d'anglais par 9 jours

Dans cette école, nous enseignons l'anglais langue seconde au niveau du premier secondaire. L'objectif premier du cours d'anglais, tel que recommandé par le ministère de l'Éducation (MEQ, 2002b) vise à rendre l'élève capable de s'exprimer en anglais langue seconde dans des situations concrètes de la vie courante. Dans notre travail, nous sommes en contact avec plusieurs élèves, dont des élèves en difficulté d'apprentissage, c'est-à-dire des élèves à qui il faut accorder un soutien particulier.

Nos élèves comme les autres jeunes de l'école ont peu de contact avec la langue seconde. En classe d'anglais, la majorité des élèves semblent intéressés par la matière et plus particulièrement par les échanges verbaux et le travail d'équipe. Par contre, nous observons une baisse d'intérêt au moment de travailler les règles de grammaire et de fournir un travail écrit. Ils expriment leur manque d'intérêt sans hésitation. Mais en même temps, il semble que l'informatique fait partie des goûts et des intérêts de la plupart des élèves en secondaire I. Ces mêmes élèves, peu enclins à s'investir dans les travaux exigeant l'écrit et la documentation traditionnelle, raffolent des jeux vidéo et nous demandent parfois de traduire les consignes en anglais se trouvant à l'endos de leurs pochettes de logiciel. D'ailleurs, certains chercheurs, tel que Price (1991, cité dans Fleury, 2002), mentionnent qu'il semble acquis que l'enseignement assisté par ordinateur profite particulièrement aux étudiants forts ainsi qu'aux faibles

et ce, pour les mêmes raisons, soit le niveau d'autonomie dans le cheminement et l'ajustement des interactions aux réponses émises. Cela signifie-t-il que le travail sur ordinateur peut aider à améliorer les apprentissages des élèves à risque parce que l'appareil s'adapte à leur rythme d'apprentissage? Selon Carter (2004), un avantage majeur à utiliser un enseignement assisté par ordinateur est celui que l'appareil a de s'adapter aux différentes stratégies d'apprentissage et au niveau de compétence des élèves. De plus, Sivin-Kachala (1998) a examiné 219 études effectuées entre 1990 et 1997 afin de vérifier les effets de la technologie sur les apprentissages d'élèves de tous âges dans une multitude de matières scolaires. Ses recherches démontrent que l'enseignement assisté par ordinateur produit des effets positifs sur les apprentissages des élèves, et ce dans la plupart des matières. Toutefois, quelques facteurs tels que le choix du didacticiel, le rôle de l'enseignant et l'habileté des élèves à manipuler l'ordinateur ont un effet sur le niveau des apprentissages atteint.

Notre école est équipée de trois laboratoires informatiques dont deux sont utilisés par les élèves de l'école. Ces laboratoires sont équipés de matériel informatique très performant. Néanmoins, les enseignants en anglais langue seconde de l'école n'utilisent pas beaucoup l'ordinateur dans leur enseignement.

Le fort intérêt des élèves pour l'informatique et les jeux vidéo, même en anglais, les résultats de certaines études (Fleury, 2002; Marks Greenfield, 1984), l'accès aux laboratoires informatiques de notre école, le peu de contact avec l'anglais et le manque d'intérêt des élèves pour le travail classique et la grammaire remettent en question nos techniques d'enseignement. Ces éléments sont à la base de notre préoccupation d'intégrer l'ordinateur à l'apprentissage de l'anglais langue seconde chez les élèves en secondaire I et plus particulièrement chez les élèves constituant les groupes d'élèves à risque. Le MEQ ne mentionne-t-il pas que la salle de classe est à peu près le seul endroit où les élèves ont un contact réel et l'occasion de pratiquer l'anglais et que l'enseignant en langue seconde a le devoir d'offrir un environnement

riche et des opportunités à l'élève afin qu'il puisse mettre en pratique ses connaissances?

## **1.2 La question de recherche**

Afin de répondre à l'objectif du MEQ que nous prenons à notre compte, nous nous proposons de vérifier si les outils informatiques mis à la disposition des élèves de l'école permettent d'enrichir leur contact avec l'anglais langue seconde. Si l'informatique semble être une source de motivation pour les élèves, serait-elle également un outil utile à l'apprentissage de l'anglais langue seconde? Plus précisément, notre question de recherche est la suivante : l'utilisation de l'ordinateur peut-elle avoir des effets bénéfiques, c'est-à-dire augmenter de façon significative les résultats scolaires en anglais langue seconde des élèves à risque en secondaire I et quel est le rôle de la motivation dans l'atteinte de tels résultats ?

## **1.3 Le but de la recherche**

Le but de notre recherche est de vérifier si l'utilisation de l'ordinateur, comme outil pédagogique, influence positivement les apprentissages des élèves à risque en secondaire I, à l'école secondaire La Calypso, et cela par l'intermédiaire du rôle du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation. Notre préoccupation personnelle se situe au niveau pédagogique car nos objectifs à plus long terme comme enseignante seraient de faire profiter nos élèves des effets bénéfiques éventuels de l'utilisation de l'ordinateur en vue d'améliorer leurs connaissances en anglais langue seconde tout en respectant leur rythme d'apprentissage.

## CHAPITRE II

### CADRE DE RÉFÉRENCE

Le but de notre recherche étant de vérifier l'influence de l'utilisation de l'ordinateur sur les apprentissages en anglais langue seconde et cela par l'intermédiaire du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation auprès des élèves à risque en secondaire I, il nous semble pertinent de présenter la vision du MEQ et les principes directeurs qui orientent l'apprentissage de l'anglais langue seconde ainsi que le processus d'enseignement et d'apprentissage. De plus, nous décrivons les concepts de motivation et d'efficacité personnelle qui semblent être des éléments déterminants dans l'apprentissage des langues secondes.

#### **2.1 La vision et les principes directeurs du MEQ par rapport à l'apprentissage et à l'enseignement de l'anglais langue seconde**

Selon le MEQ (2002b), l'apprentissage d'une langue seconde comme l'anglais n'est plus un luxe, mais une nécessité. Il permettrait aux enfants de s'adapter à une société de plus en plus mondialisée et encouragerait la compréhension, la tolérance et le respect des autres. Le programme actuel met l'accent sur la capacité à comprendre et à transmettre des messages significatifs dans diverses situations de la vie courante. De ce fait, il suggère quatre grandes orientations.

Tout d'abord, Le MEQ favorise l'apprentissage de compétences, c'est-à-dire que l'élève apprend à se servir, de manière appropriée, d'une diversité de ressources qui font appel non seulement à ses acquis scolaires, mais aussi à ses expériences, à ses

habiletés et à ses domaines d'intérêt. Étant donné que l'élève du primaire et du secondaire apprend bien à cette période de sa vie, il est primordial que cette capacité à apprendre soit exploitée dans le développement des langues. L'initiation à l'anglais langue seconde doit susciter l'intérêt, l'engagement et la participation active de l'élève. Dans le cas où l'élève aurait des difficultés à comprendre ou à transmettre des messages, des activités de soutien à l'acquisition de la grammaire pourraient être intégrées à la situation d'apprentissage (MEQ, 1998).

De plus, le MEQ axe la formation sur des apprentissages actuels et culturellement ancrés. L'école offre à l'élève de nombreuses occasions de découvrir et d'apprécier la langue au-delà des apprentissages précisés dans les programmes disciplinaires. Même par le biais de l'école, l'élève apprend à connaître et à apprécier la réalité des locuteurs anglophones. Le MEQ encourage d'ailleurs les élèves à être actifs et réflexifs afin qu'ils puissent améliorer leurs compétences en anglais. Une implication active et dynamique de l'élève semble donc essentielle dans le processus d'apprentissage.

Toujours selon le MEQ (2002b), le succès dans l'apprentissage de l'anglais est fortement associé à l'utilisation efficace des stratégies par l'élève. L'élève devrait utiliser une diversité de stratégies de communication et d'apprentissage. Parmi ces dernières, on retrouve des stratégies cognitives, métacognitives et socioaffectives. Les stratégies cognitives consistent à interagir avec les notions à apprendre, à les manipuler mentalement ou physiquement ou à appliquer une technique spécifique adaptée à une tâche d'apprentissage (prendre des notes afin de consigner l'information pertinente, réutiliser la langue dans des situations authentiques, utiliser des ressources). Les stratégies métacognitives demandent à réfléchir sur le processus d'apprentissage, la planification, la régulation et la qualité de l'apprentissage (décider de se concentrer sur la tâche et éliminer toute distraction, faire un retour sur

les apprentissages, vérifier et corriger sa communication). Les stratégies socioaffectives mènent à interagir avec une personne pour favoriser l'apprentissage ou pour contrôler la dimension affective accompagnant l'apprentissage (solliciter de l'aide ou demander de répéter, oser parler sans crainte de faire des erreurs, accepter de ne pas tout comprendre).

De plus, les stratégies de communication, c'est-à-dire «des stratégies orientées vers la résolution de problèmes, utilisées délibérément par l'apprenant pour résoudre des problèmes survenant pendant l'interaction comme par exemple : gagner du temps, faire des gestes, reformuler ou substituer» (MEQ 2002b:19), jouent un rôle important dans l'apprentissage d'une langue seconde puisqu'elles permettent à l'élève de réfléchir sur son apprentissage, de manipuler la langue et d'interagir avec les autres. L'apprenant utilise des stratégies de communication et d'apprentissage de façon autonome ou avec de l'aide, ce qui lui permet de résoudre des problèmes survenant au moment d'une interaction. Par ailleurs, l'autorégulation est une stratégie qui permet à l'apprenant de vérifier et de corriger sa communication. Selon Bouffard et Bordeleau (1998), l'autorégulation est probablement la composante qui distingue le mieux l'élève qui réussit moins bien de celui qui réussit de façon exceptionnelle. Cela viendrait du fait que la plupart des activités scolaires exigent, pour être bien réussies, d'être autocontrôlées par l'élève. Les élèves à risque s'en remettraient à des comportements automatisés souvent inappropriés à la tâche à résoudre (Carr, Borkowski et Maxwell, 1991; Wong, 1991 cités dans Bouffard et Bordeleau, 1998). Étant donné des avantages de l'ordinateur tels que l'interaction entre la machine et l'élève grâce à des rappels d'étapes ou sa neutralité, donc le fait que l'élève en difficulté pourrait vérifier et corriger ses erreurs sans avoir peur d'être éventuellement critiqué ou ridiculisé par les camarades, il y a lieu de se demander si l'ordinateur aiderait ces élèves à s'autoréguler?

Finalement, le MEQ estime qu'il lui revient de fixer des finalités à atteindre et que c'est aux enseignants de s'assurer de concevoir des situations d'apprentissage qui optimisent le développement de compétences chez l'apprenant. Le MEQ favorise d'ailleurs une évaluation intégrée à l'apprentissage, utilisée dans une perspective formative et portant sur les compétences dans leur globalité. Ainsi l'élève apprend à porter un regard sur les savoirs qu'il acquiert et sur la manière dont il les utilise dans les différents contextes où il est appelé à exercer ses compétences. De plus, l'évaluation fournit à l'enseignant les informations dont il a besoin pour différencier ses interventions afin de mieux répondre aux besoins des élèves. Étant donné cette responsabilité des enseignants, il nous semble utile de comprendre les tâches qu'assument l'enseignant et l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

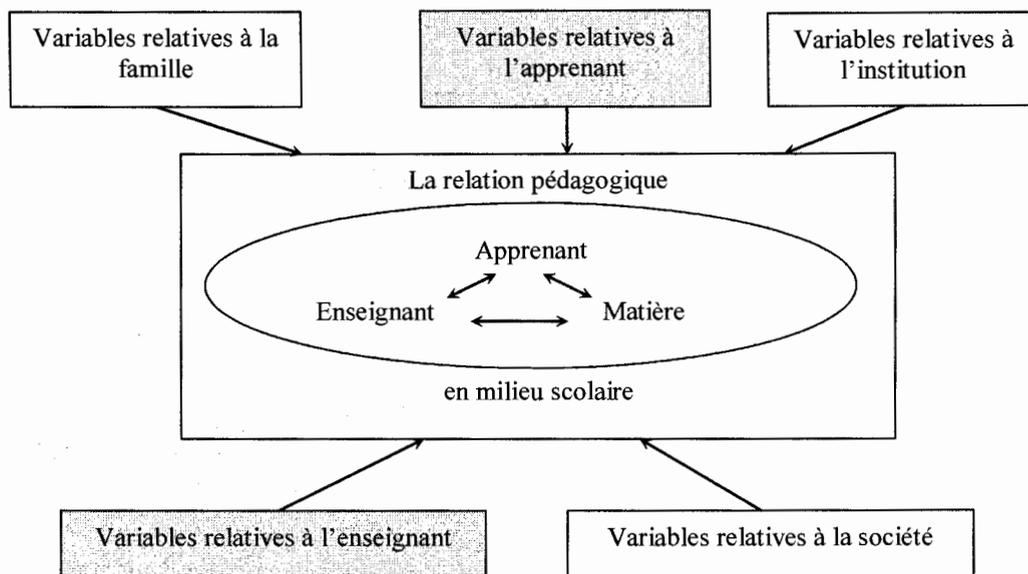
## **2.2 Les tâches d'enseignement et d'apprentissage**

Nous considérons l'apprenant comme le premier responsable de son apprentissage (MEQ, 2002a). D'après Viau (1994), le rôle actif de l'apprenant est un principe établi. Il est reconnu que nous devons prendre en considération les différences individuelles des apprenants, surtout au niveau de leur personnalité et de leur motivation, afin d'avoir une influence sur leur apprentissage de la langue seconde.

Tout d'abord, dans le contexte scolaire, le processus d'enseignement et d'apprentissage consiste en des «activités destinées à développer les connaissances, le savoir-faire, les valeurs morales et la compréhension requises dans toutes les situations de la vie, plutôt que les connaissances et savoir-faire liés à une activité déterminée.» (Legendre, 1993 : 437). Ainsi, dans la relation d'apprentissage, l'élève se trouve en lien direct avec la matière, sans l'intermédiaire de l'enseignant. Cette relation s'établit lorsque celui-ci accomplit des activités d'apprentissage en classe ou à l'extérieur de l'école. De plus, à travers la relation d'enseignement, l'enseignant cherche à faire acquérir des connaissances à l'élève en choisissant et en concevant

des activités d'enseignement (Viau, 1994). Dans un tel contexte, le processus d'apprentissage est directement ou indirectement influencé par un ensemble complexe de variables. On constate que même si l'apprentissage découle de la relation pédagogique qui s'établit entre l'apprenant, l'enseignant et la matière, il est également influencé par un grand nombre de variables extérieures à cette relation. Les variables relatives à la famille, à l'apprenant, à l'institution, à la société et à l'enseignant ont toutes, d'une façon ou d'une autre, un effet sur l'apprentissage de l'apprenant. La figure suivante (figure 2.1) illustre les grandes catégories de variables qui influencent directement ou indirectement l'apprentissage scolaire.

**Figure 2.1**  
**Les variables qui influencent l'apprentissage scolaire (Viau, 1994); figure modifiée**



Toutefois, les variables reliées à l'enseignant et à l'apprenant sont celles qui nous intéressent en particulier car elles semblent être les seules sur lesquelles nous avons une certaine influence en tant qu'enseignante. D'ailleurs, selon Barbeau, Montini et Roy (1997), le professeur a le devoir de mettre toutes ses ressources et ses énergies au

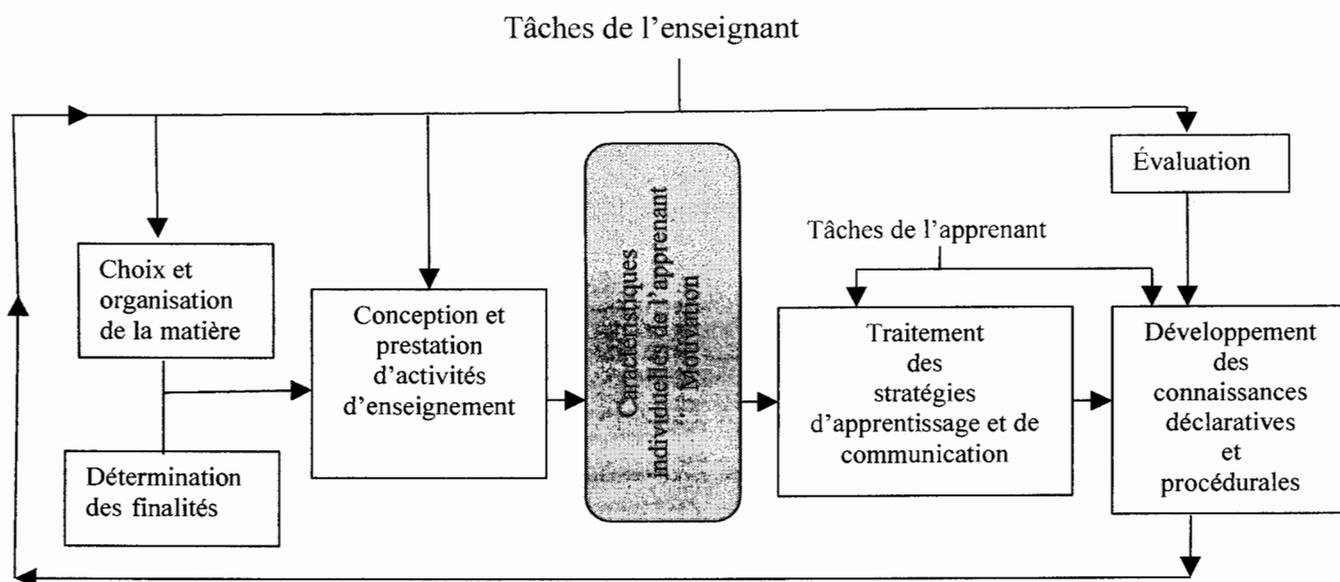
service de l'élève, mais en définitive, l'élève seul décide de s'engager et de fournir le temps et l'effort nécessaires à son apprentissage. Si le devoir de l'enseignant est de fournir ses ressources et ses énergies et si la décision de s'engager revient à l'élève seul, l'enseignant ne jouit-il pas du pouvoir de faire quelque chose pour permettre à ce dernier de s'investir et de s'engager?

Les tâches de l'enseignant ont trois composantes essentiellement : planifier (contenus, objectifs, moyens, etc.), réaliser (intervention en classe avec les élèves) et évaluer les compétences des élèves (Viau, 1994). Tout d'abord, l'enseignant doit choisir et organiser la matière qu'il va enseigner à ses élèves afin que celle-ci soit accessible en termes d'apprentissage. De plus, il fixe des compétences à développer, qui se trouvent généralement dans les guides fournis par le MEQ. Un bon nombre d'enseignants modifient, et souvent restructurent certaines parties du matériel didactique ou les supports pédagogiques tels que les manuels, afin de mieux les adapter à leurs élèves et à leur situation d'enseignement et c'est d'ailleurs ce que veut la réforme. Selon Fleury (2002), les forces d'un enseignement conventionnel, où il y a des échanges entre l'enseignant et ses élèves, repose sur la souplesse d'adaptation et la qualité des relations interpersonnelles à l'intérieur d'un groupe-classe. Pour cet auteur, tout apprentissage repose sur une série d'activités soigneusement planifiées par l'enseignant, ce dernier ne manquant pas de les ajuster aux besoins particuliers de certains élèves ou de les intégrer à un centre d'intérêt du moment. L'enseignant a également pour tâche de concevoir des activités d'enseignement et d'accompagner l'élève dans son apprentissage de la matière.

Finalement, l'enseignant évalue les progrès de ses élèves et réajuste son enseignement en conséquence. Il leur apporte une rétroaction en signalant, en corrigeant et en expliquant les erreurs. L'évaluation des connaissances de l'élève permet à l'enseignant de vérifier si celles-ci sont intégrées. De plus, elle permet

d'informer les élèves sur plusieurs aspects de leur apprentissage. Le MEQ (2002a) favorise dans l'une de ses grandes orientations une évaluation intégrée au processus d'apprentissage, une évaluation qui permette une rétroaction à l'élève et à l'enseignant également, sur son propre enseignement (voir figure 2.2).

**Figure 2.2**  
**Les tâches de l'enseignant et de l'apprenant et le jeu des caractéristiques individuelles, Viau (1994); figure modifiée**



Les trois composantes de la tâche de l'enseignant, la planification, la prestation, l'évaluation, à elles seules exigent un temps considérable et l'ampleur de la tâche vient à bout des meilleures intentions et de l'énergie de l'enseignant. Spiller et Robertson (1984, cités par Fleury, 2002) constatent deux faiblesses importantes à un enseignement conventionnel : le temps moyen qu'un enseignant consacre à ses élèves et l'ampleur de sa tâche de travail. Il semble qu'un enseignant ne peut consacrer en moyenne plus de quinze secondes par heure à chacun de ses élèves dans une classe de niveau secondaire. De plus, un enseignant du secondaire consacre entre 40 et 50% de son occupation du temps à la correction de tests ou de travaux de tous les genres; la

remise de résultats incluant la rétroaction aux élèves varie d'un à cinq jours. Selon nos propres expériences, ces affirmations sont très réalistes.

Rappelons que le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2002a) favorise le développement de neuf compétences transversales chez l'apprenant, c'est-à-dire des compétences qui dépassent les frontières des savoirs disciplinaires. L'une d'elles consiste à exploiter les technologies de l'information et de la communication. Selon Fleury (2002), l'ordinateur libère l'enseignant d'une certaine charge de travail concernant les exercices et leur correction désormais pris en charge par la machine. D'ailleurs, il semble que l'ordinateur permet un gain considérable de temps si l'on remplace la correction des exercices et les tests à faire en classe par les exercices sur l'ordinateur. L'utilisation de l'ordinateur pourrait-elle alors être l'élément qui, entre le devoir de l'enseignant de fournir ressources et énergies et la décision de l'élève de s'engager dans l'activité, motiverait encore plus ce dernier dans son apprentissage, étant donné son intérêt spontané pour l'ordinateur? Notons d'ailleurs que certaines études indiquent que l'usage de l'ordinateur augmente la motivation, la confiance et l'estime de soi chez plusieurs élèves à risque. Ces observations semblent confirmées quand l'usage de l'ordinateur permet aux élèves de contrôler leurs apprentissages (Kosakowski, 1998 cité dans Carter, 2004).

En milieu scolaire, l'apprenant est tenu d'accomplir plusieurs tâches, mais la plus importante est celle de développer ses compétences. Selon Viau (1994), le traitement de l'information par l'apprenant dépend du type de connaissances qu'il doit acquérir. Entre autres, les connaissances procédurales permettent à une personne d'agir sur son environnement. Elles correspondent à ce que plusieurs enseignants appellent les habiletés ou les savoir-faire. Il semble que l'enseignement des connaissances procédurales donne lieu à peu de problèmes de motivation, car en général les élèves sont motivés à apprendre des choses qui leur servent. En revanche, c'est surtout dans

l'enseignement des connaissances déclaratives, des connaissances correspondant aux connaissances théoriques ou à ce qu'on appelle le savoir, que l'on rencontre des problèmes de motivation et c'est d'ailleurs ce que nous observons généralement chez nos élèves.

Viau (1994) souligne que l'acquisition des connaissances à l'aide de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation diffère selon les élèves. Les caractéristiques individuelles des élèves en sont pour la plupart du temps la cause. Plusieurs caractéristiques comme les attitudes, la motivation auront une influence sur l'apprentissage de la langue seconde. Ces caractéristiques individuelles agissent comme un filtre qui vient parfois gêner la circulation de l'information fournie par l'enseignant, et qui nuit par conséquent au traitement que les élèves en font (voir figure 2.2).

Ainsi, la motivation d'une personne à effectuer une tâche, son niveau d'aspiration, son goût de compétitivité, son désir d'appartenance, son niveau d'anxiété, sa crainte de rejet et son besoin de renforcement sont pour Thornburg (1984, cité dans Fleury, 2002) des facteurs qui résument le concept d'attitudes. D'après lui, ces attitudes influent d'une façon ou d'une autre sur la qualité de l'apprentissage et il semble important d'en tenir compte. De ce qui précède, la motivation occupe une place majeure dans le processus d'apprentissage de l'apprenant, d'où l'insertion que nous en avons faite, ainsi que des caractéristiques individuelles, dans la figure 2.2 représentant les tâches de l'enseignant et de l'apprenant. Cette figure montre d'ailleurs que les actions réalisées par l'enseignant influencent certaines caractéristiques individuelles de l'élève et la manière dont ce dernier reçoit l'information proposée par son maître. Entre autres, la motivation de l'élève détermine les stratégies que celui-ci utilise afin de développer ses connaissances.

### **2.3 La motivation en contexte scolaire**

Selon certaines théories, la conception de la motivation en contexte scolaire place l'apprenant comme acteur principal de son apprentissage. La motivation est considérée comme un processus susceptible d'évoluer chez chaque élève en fonction de sa manière de se percevoir et de percevoir le contexte scolaire (Parmentier, 1999). Autrement dit, lorsque les élèves valorisent une tâche, ils ont le désir de l'exécuter rapidement et bien, de surmonter des obstacles, de développer des stratégies adaptées au contexte de façon à atteindre des niveaux d'efficacité élevés. Motivés par la réussite, ces élèves sont prêts à s'engager activement dans toutes les tâches utiles en regard de l'objectif visé. Pour poursuivre leur effort, ils ont besoin également d'avoir affaire régulièrement à des défis et à des réussites dans leur cheminement.

Parmentier (1999) souligne que l'engagement intellectuel, la participation active aux tâches d'apprentissage et la persévérance dans l'effort témoignent de la volonté d'apprendre d'un étudiant. Les comportements qui traduisent de telles attitudes sont relativement nombreux, mais leur réelle pertinence varie selon le contexte. Si la volonté d'apprendre d'un étudiant semble s'exprimer par l'adoption de certains comportements, ces mêmes comportements traduisent un sentiment de prise de responsabilité et d'un besoin d'interagir. La motivation est alors un processus susceptible d'évoluer en fonction de facteurs liés à la personne elle-même ou au contexte d'enseignement. Ces observations nous amènent à considérer la motivation en langue seconde.

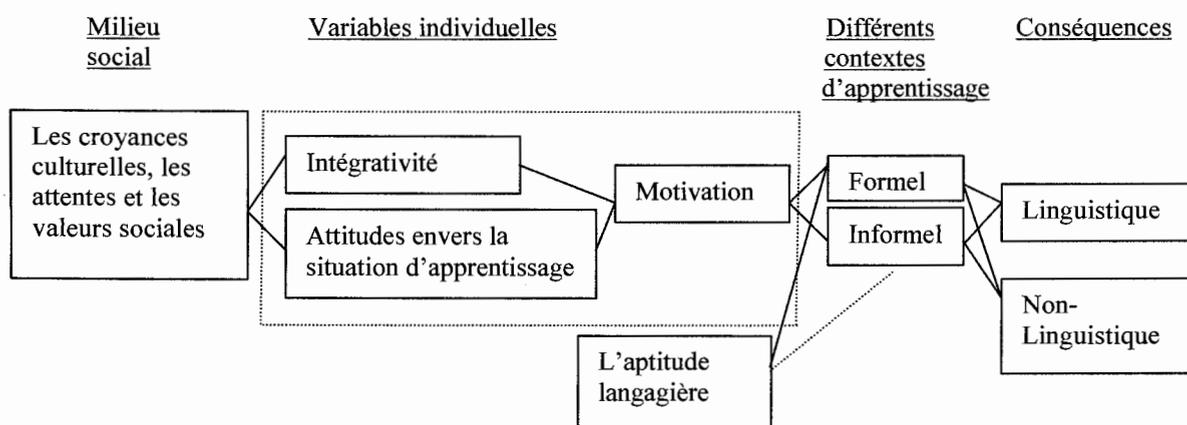
### **2.4 La motivation en langue seconde**

Gardner (1983) propose un modèle socio-éducatif où les relations entre les variables sociales, individuelles et éducatives permettent le développement des attitudes et de la motivation et favorisent l'apprentissage de la langue seconde

(Fletcher, 1999). De façon plus spécifique ce modèle suggère que le milieu social (l'influence des parents, de l'environnement familial et de la culture) influence l'apprenant de langue seconde et contribue à la formation de ses attitudes et de son *intégrativité* (tendance générale à vouloir faire partie du groupe de langue seconde). Ces deux variables influent sur la motivation de l'apprenant face à son apprentissage de la langue seconde. À son tour, la motivation a un impact sur les différents contextes, formel et informel, d'apprentissage. Le contexte formel peut se résumer à la salle de classe, c'est-à-dire un endroit où l'instruction est l'objectif de départ, alors que le contexte informel en est un extra-scolaire où l'apprentissage ne passe pas par l'instruction. C'est donc l'action conjuguée des variables sociales, individuelles et éducationnelles qui influence les résultats en langue seconde. La figure suivante (figure 2.3) illustre la théorie de Gardner.

**Figure 2.3**

**Le modèle socio-éducatif de Gardner**  
**version 1985 (Tiré de Skehan, 1989, p. 59 et traduction adoptée de Fletcher, 1999, p.36)**



De plus, Gardner suggère qu'il existe deux types de motivation, une motivation intégrative et une motivation instrumentale, la première étant fondée sur le désir d'intégrer une communauté de la langue seconde, et la deuxième, sur un désir

d'apprentissage de la langue seconde pour des raisons pratiques ou externes à l'individu. Selon Gardner, la motivation intégrative est la source de motivation la plus importante car elle provient de la personnalité de l'apprenant. Le terme «intégrative» est relié aux différents aspects de l'apprentissage d'une langue seconde tant au niveau de la réussite que des comportements en classe. Clément et Kruidenier (1985) ont cependant remis en question la considération de ces deux types de motivation et en sont arrivés à une définition plus élargie de motivation incluant des raisons utilitaires et intégratives.

Considérant le milieu dans lequel se trouvent nos élèves, c'est-à-dire un contexte où l'anglais est presque inexistant dans le milieu naturel, le terme de motivation intrinsèque nous semble plus adapté. Deci (1975 cité par Karsenti 1998) suggère que cette motivation est présente lorsqu'une tâche ou une activité est accomplie pour le plaisir et la satisfaction retirés pendant sa pratique. Un élève motivé de façon intrinsèque est un élève réellement motivé par l'apprentissage. Il le fera pour le simple plaisir ou parce que l'apprentissage lui paraît un moyen utile pour répondre à différentes raisons utilitaires.

En ce qui concerne la situation d'apprentissage problématique de nos élèves, la connaissance de leur motivation permettrait de déterminer leurs buts dans l'apprentissage de la langue seconde et ainsi de connaître leur degré de motivation. De plus, par l'intégration de l'ordinateur à notre enseignement, cet outil qui intéresse nos élèves, nous voulons développer leur intérêt et leur désir d'investir plus d'efforts dans leur apprentissage de la langue seconde. À ce propos, le concept de sentiment d'efficacité personnelle paraît un éclairage intéressant. Selon Chen (2004), le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage d'une langue seconde fait référence aux croyances qu'une personne a concernant sa motivation à apprendre une langue seconde et la confiance qu'il manifeste en ses capacités à l'apprendre. Étant

donné que la motivation et la confiance que l'élève a en ses capacités à apprendre l'anglais influencent ses apprentissages, il nous semble important de considérer la théorie sur le sentiment d'efficacité personnelle de Bandura.

## **2.5 Le sentiment d'efficacité personnelle**

Selon Bandura (1986, cité dans François et Botteman, 2003), la perception qu'un individu a de ses capacités à exécuter une activité influence et détermine son mode de pensée, son niveau de motivation et son comportement. Dans cette conception, l'influence de l'environnement sur les comportements est essentielle; de plus, une place importante est faite aux facteurs cognitifs (niveau d'anxiété, la perception de ses capacités, etc.), ceux-ci pouvant influencer à la fois le comportement de l'individu et sa perception de l'environnement. Cette perception est en effet plus déterminante que les conditions réelles dans lesquelles se trouve l'individu. Selon Bandura, les humains répondent à des stimuli, mais de plus, les interprètent. Cette bidirectionnalité de l'influence signifie que les personnes sont à la fois produits et productrices de leur environnement (Wood et Bandura 1986, cité par Parmentier 1999).

Autrement dit, l'élève qui a un faible sentiment d'efficacité personnelle dans une matière en particulier évite les tâches difficiles qu'il perçoit comme menaçantes. Face à l'obstacle, l'élève qui a une faible confiance en ses capacités renoncera. En général, l'élève qui a confiance en ses capacités dans une matière en particulier considérera les difficultés comme un défi plutôt qu'une menace. Il mènera à bien la tâche demandée et il acceptera de produire le supplément d'efforts nécessaires pour atteindre les résultats désirés. À capacités égales, il est plus probable que l'élève le plus performant sera celui qui surestime suffisamment ses propres capacités pour

oser entreprendre une tâche qu'il juge difficile, sans pour autant sous-estimer la quantité d'efforts dont il a réellement besoin pour la réalisation de la tâche.

En ce qui concerne l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement de l'anglais langue seconde, il nous semble important de prendre en considération la perception que nos élèves ont de leurs capacités car elle semble avoir des répercussions sur la volonté d'apprendre l'anglais d'autant plus que l'adolescent qui a des difficultés se trouve parmi ses confrères de classe et qu'il est conscient de ses difficultés. Le manque de confiance que les élèves ont en leurs capacités affecte, à notre avis et si l'on croit Bandura, l'effort qu'ils investissent dans l'apprentissage de la langue seconde. D'ailleurs, leurs comportements et leurs difficultés scolaires le démontrent de façon convaincante. Ainsi, tout porte à croire que plusieurs attitudes et comportements proviennent d'un manque de motivation et d'un faible sentiment d'efficacité personnelle.

D'ailleurs dans le domaine de la langue seconde, la recherche montre de manière constante que la motivation et les attitudes de l'apprenant sont des facteurs importants et déterminants pour un apprentissage réussi d'une langue seconde (Hoare, 2002).

La motivation [est] définie par Gardner (1985) comme étant l'effort consenti par l'individu pour atteindre un but, en l'occurrence la connaissance de la langue seconde, ainsi que l'attrait éprouvé pour ce but[...]. La motivation et l'attitude constituent deux variables indissociables dans l'apprentissage d'une langue seconde. La motivation est le reflet d'une certaine attitude et l'attitude porte à une certaine motivation (da Silveira, 1988 :56).

Cette définition met en évidence des éléments essentiels dans l'apprentissage d'une langue seconde : l'effort, le désir et le but. Par le fait même, nous pensons que les élèves qui développeront un intérêt pour la matière auront aussi du succès dans

l'accomplissement de certaines tâches. La perception qu'ils ont de leur capacité à accomplir des tâches en anglais sera bonifiée par le sentiment personnel d'un travail bien fait. Nous recueillerons donc aussi bien des informations concernant la motivation des élèves que leur perception de leur capacité à accomplir des tâches en anglais ou leur sentiment d'efficacité personnelle.

## **2.6 L'intégration de l'ordinateur dans l'apprentissage de la langue seconde**

Nous voulons utiliser l'ordinateur dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde car nos élèves sont pour la plupart intéressés à travailler avec cet outil. Meadows (1994) mentionne que l'ordinateur élimine le stress chez les élèves parce qu'il est neutre. De ce fait, l'élève peut prendre le temps nécessaire pour répondre aux différentes questions. Il peut travailler seul et en toute sécurité. L'élève peut progresser à son rythme à l'aide d'une rétroaction immédiate de l'ordinateur. En utilisant l'ordinateur, il a le sentiment de contrôler ses compétences (Marks Greenfield, 1984). Il semble que ce sentiment donne une meilleure image de soi et augmente la motivation à apprendre (Dunkel, 1990, cité par Meadows, 1994 ; Leeds, Davidson et Gold, 1992, cités par Carter, 2004). D'après Fleury (2002), la complémentarité de l'enseignement assisté par ordinateur à un enseignement conventionnel rend possible un enseignement plus adapté aux différences individuelles et une interactivité plus soutenue. D'ailleurs, depuis 1970 une multitude d'études ont été réalisées dans le but de savoir si l'enseignement assisté par ordinateur est plus efficace que l'enseignement traditionnel. Les résultats de ces études sont variés et souvent contradictoires (Capper et Copple, 1985 ; Rapaport et Savard, 1980, cités dans Carter 2004). Par contre, plusieurs études faites sur le sujet confirment que l'enseignement assisté par ordinateur est un complément efficace à un enseignement traditionnel car l'usage de l'ordinateur permet à l'élève de contrôler ses apprentissages (Bangert-Drowns, 1985 ; Burns et Bozeman, 1981 ; Dalton et

Hannafin, 1988 ; Kuchler, 1998 ; Kulik, Kulik et Bangert – Drowns, 1985 ; Okey, 1985, cités dans Carter 2004). Simard (1996, cité dans Viau, 1999) soulève cependant un problème majeur concernant l'utilisation des technologies dans l'apprentissage des langues:

Le danger avec les techniques modernes est que leur attrait, leur efficacité et leur rapidité sèment l'illusion qu'on peut dorénavant apprendre à manier la langue facilement, que grâce aux moyens technologiques, la lecture et l'écriture peuvent s'acquérir sans compter sur le temps et l'effort intellectuel (Viau 1999 : 68).

L'utilisation de l'ordinateur nous semble facile car il est déjà utilisé dans d'autres matières. Ainsi, nos élèves ont déjà certaines connaissances en informatique. Étant donné que la motivation scolaire est variable (Karsenti, 1998), nous aimerions observer si l'intégration de cet outil a un effet bénéfique sur la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle de nos élèves à risque ainsi que sur leurs résultats scolaires. Nous croyons qu'avec ces résultats, nous pourrions expliquer plusieurs attitudes et comportements manifestés en classe d'anglais. Nous présentons notre hypothèse de recherche dans la partie suivante.

## **2.7 L'hypothèse de recherche**

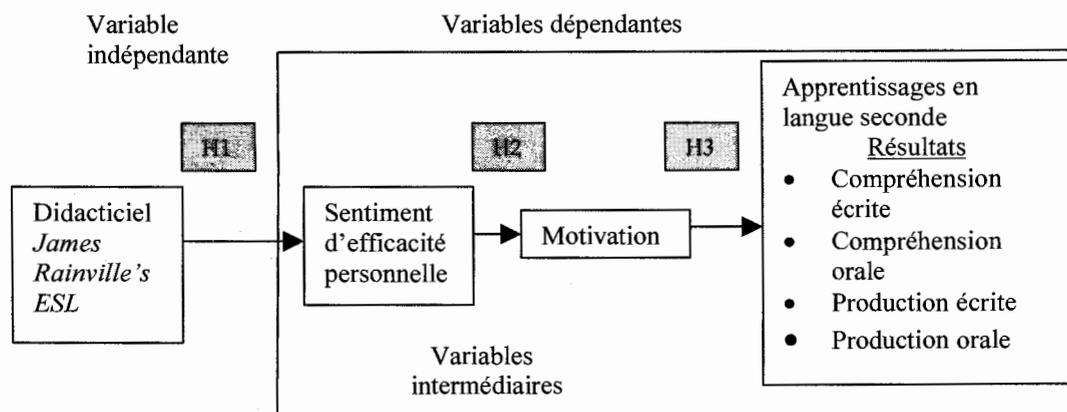
Notre compréhension des théories de Viau, de Gardner et de Bandura ainsi que les avantages que procure l'utilisation de l'ordinateur dans l'apprentissage des langues secondes nous amènent à formuler l'hypothèse suivante : les élèves à risque qui utilisent l'ordinateur devraient améliorer leurs compétences en anglais langue seconde. Considérant que l'utilisation de l'ordinateur procure la diminution de l'anxiété, l'adaptation aux différences individuelles de l'apprenant, il devrait

contribuer à influencer de façon positive les apprentissages des élèves. Il nous semble donc que les éléments qui changeraient le plus seraient la motivation ou l'engagement de l'élève dans son apprentissage et la perception qu'il a de sa capacité à effectuer des tâches en anglais, et ce, grâce à l'ordinateur. Les effets de ces changements seraient perceptibles au niveau des résultats scolaires en anglais langue seconde.

Le tableau suivant permet de visualiser les hypothèses retenues pour notre recherche, à savoir qu'il existe un lien positif entre l'utilisation d'un didacticiel pour apprendre l'anglais langue seconde et le sentiment d'efficacité personnelle (H1), la motivation des élèves à apprendre l'anglais (H2) et les apprentissages en langue seconde (H3).

**Figure 2.4**

**Les hypothèses retenues dans notre projet**



Nous pensons que les élèves bénéficiant de l'utilisation du didacticiel auront un meilleur sentiment d'efficacité personnelle et une plus grande motivation à apprendre la langue seconde, donc de meilleurs résultats scolaires que les élèves n'utilisant pas le didacticiel. Le prochain chapitre porte sur la méthodologie de recherche.

## **CHAPITRE III**

### **LA MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre présente des informations sur notre méthodologie de recherche, à savoir le type de recherche que nous avons mené, la lettre d'autorisation envoyée aux parents, les participants, l'instrumentation, la collecte des données et le traitement de celles-ci.

#### **3.1 Le type de recherche**

Le but de l'étude étant d'évaluer l'influence de l'utilisation d'un didacticiel sur les apprentissages en anglais langue seconde des élèves à risque, l'approche de recherche s'oriente vers une méthode quantitative (utilisation de scores de mesure) de type quasi-expérimental (le chercheur ne contrôle pas tous les aspects de la situation de recherche). Étant donné la répartition aléatoire des élèves dans les groupes à leur entrée à l'école secondaire par la commission scolaire, nous déterminons au hasard le groupe expérimental et le groupe témoin. En effet, la constitution de tous les groupes en secondaire I est faite au hasard par ordinateur à la commission scolaire qui se base sur les résultats scolaires des élèves en français, en anglais et en mathématiques pour former les groupes réguliers et les groupes d'élèves à risque en français, anglais et mathématique (FAM) en secondaire I. De plus, la direction de l'école secondaire La Calypso prend en considération certaines suggestions venant des enseignants travaillant auprès de ces élèves afin de constituer les groupes pour l'année suivante. Nous ne connaissons pas les élèves, ni leur provenance. Nous considérons donc les

groupes de FAM tels qu'ils nous viennent de la commission scolaire. Nous présentons la lettre d'autorisation, les participants, l'instrumentation et la collecte des données et nous traitons du déroulement de la pré-expérimentation et de l'expérimentation ainsi que de la démarche d'analyse statistique dans la partie suivante.

### **3.2 Une lettre d'autorisation**

Nous-même, en tant que chercheure et enseignante en anglais langue seconde, avons rédigé une lettre d'autorisation afin que les parents de nos élèves prennent connaissance de notre étude et autorisent leur enfant à y participer étant donné qu'ils étaient tous d'âge mineur. Cette lettre, signée par la directrice et le directeur-adjoint de l'école secondaire La Calypso d'Amos fut distribuée aux élèves à l'étude par leurs enseignantes titulaires afin que les parents nous les retournent le plus rapidement possible (voir la copie de la lettre en appendice A, p.60). Ces enseignantes ont insisté sur l'importance de l'étude pour la chercheure, l'importance des informations recueillies et l'impact qu'elles pourraient avoir sur leur réussite en anglais. Rappelons ici que contrairement aux classes régulières où les élèves ont un enseignant spécialisé par matière, les élèves à risque ont une enseignante titulaire qui leur enseigne toutes les matières à l'exception de l'anglais langue seconde que nous leur enseignons. À notre grande satisfaction, la plupart des élèves ont rapporté des réponses favorables à leur participation à l'étude. C'est dans une proportion de 97,1% (68/70 élèves) que le groupe scolaire visé a remis l'autorisation dûment signée par les parents dans un délai d'une semaine. C'est donc sur une base volontaire et avec l'autorisation d'un parent que les sujets ont participé à la recherche.

### **3.3 Les participants**

Les sujets de la recherche sont trois groupes d'élèves à risque (FAM) du secondaire I de l'école secondaire La Calypso d'Amos âgés de 12 à 15 ans. Ils ont quelques contacts avec la langue anglaise et peu d'occasions de la pratiquer. Leur nombre par groupe se situe entre 25 et 28 élèves, pour un total de 70. Six élèves ont été exclus de cet échantillon de départ. En effet, deux d'entre eux n'ont pas retourné l'autorisation de leurs parents. Ils ont néanmoins volontairement répondu au questionnaire lors de son administration en classe et leurs résultats n'ont pas été considérés dans nos analyses. Deux autres ont été absents à un moment ou à un autre de la passation du questionnaire; un sujet a déménagé et un autre a été suspendu de l'école en cours d'expérimentation. Notre échantillon final est constitué de 64 élèves, soit 20 filles et 44 garçons.

Les informations recueillies ont pour but de dresser un portrait des élèves à l'étude. Une première analyse, faite à l'aide du test du khi carré, a permis de constater que la distribution des élèves selon le sexe est équivalente dans le groupe témoin comme dans le groupe expérimental ( $\chi^2 (1, N=64) = 0,53 p > ,05$ ).

### **3.4 L'instrumentation et la collecte des données**

Tous les élèves ont bénéficié du même enseignement habituel en anglais langue seconde de notre part, seule l'introduction du didacticiel s'est effectuée auprès du groupe expérimental. De plus, tous les élèves ont répondu à un questionnaire divisé en quatre sections axées sur des informations concernant des renseignements de base, les occasions de contact avec la langue, le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation. Enfin les données concernant les résultats scolaires sont les notes

obtenues par les élèves lors des trois premières sessions de cours ainsi que sur deux examens de session, l'un complété en décembre 2003 et l'autre en juin 2004.

### **3.4.1 La description du didacticiel**

Le didacticiel provient d'un recueil de sites internet (RREALS Zone 02, 1999-2000) et il exploite les différents aspects sur lesquels est basé le programme d'étude du MEQ. Il suggère un répertoire d'exercices présentant plusieurs niveaux de difficulté autant en compréhension qu'en production orale et écrite. Les sujets traités sont adaptés aux goûts des élèves.

Cet environnement virtuel permet l'accès à de nombreuses activités interactives en compréhension et en production orale. L'élève exerce sa compréhension auditive en répondant à des questions à partir de l'écoute d'une trame sonore. De plus, quelques activités l'amènent à s'exprimer oralement en lui permettant d'émettre ses opinions sur divers sujets. En plus de développer la compréhension et la production orale, cet environnement virtuel offre l'opportunité à l'élève d'exercer sa compréhension et sa production écrite. L'élève peut répondre à des questions ou replacer les séquences d'une histoire à partir de la lecture d'un texte ou à partir de la visualisation d'un court film. Il peut compléter un texte à partir d'une liste de mots de vocabulaire ou replacer les mots d'une phrase dans un ordre approprié. Le didacticiel s'adresse à une clientèle de tous âges et semble particulièrement adapté aux élèves ciblés dans notre projet car ils peuvent adapter le degré de difficulté des exercices à leur niveau de compétence. Nous sélectionnons des activités adaptées à nos élèves (voir des exemples types d'activités en appendice B, p. 62). Ces exercices touchent à tous les aspects linguistiques enseignés dans le cours d'anglais, c'est-à-dire la compréhension et la production écrite et orale. En classe, les élèves du groupe expérimental et les élèves du groupe témoin ont à réaliser les mêmes activités et bénéficient des mêmes

explications. Cependant, le groupe expérimental réalise les activités à l'aide du support informatique, et le groupe témoin, sur papier.

### **3.4.2 La description du questionnaire de motivation à apprendre une langue seconde**

Un questionnaire de motivation à apprendre l'anglais langue seconde est utilisé comme instrument de mesure (voir appendice C, p.64). Nous avons élaboré ce questionnaire en adoptant certaines parties du questionnaire d'attitude et de motivation de Fletcher (1999) inspiré de Cronbach et Gleser (1965) parmi lesquelles nous avons surtout choisi des questions en relation avec l'intensité motivationnelle et le désir d'apprendre l'anglais. De plus, nous y avons intégré des aspects en relation avec le concept d'efficacité personnelle de Bandura. Le choix d'adopter le questionnaire de Fletcher s'explique par le fait que plusieurs parties semblent pertinentes à notre objet d'étude : les élèves à l'étude ont un profil similaire à ceux de la recherche de Fletcher, soit des élèves à risque; le contexte d'apprentissage de l'anglais est comparable et le développement de la motivation à apprendre une langue seconde est un élément majeur de l'étude.

Notre questionnaire se divise en quatre parties. La première partie donne des informations générales sur l'élève, c'est-à-dire le nom, l'année de naissance, l'âge, le sexe, le lieu de résidence et les langues parlées à la maison. La deuxième partie concerne les occasions de contacts qu'a l'élève avec les médias anglophones, c'est-à-dire les habitudes de l'élève relatives à l'écoute de la musique anglaise, au visionnement d'émissions ou de films anglais et à la lecture de revues et de livres en anglais. Il est demandé aux répondants d'indiquer par un crochet leurs réponses aux questions.

La troisième partie du questionnaire est une traduction du document *Self-Efficacy Questionnaire for French* (National Capital Language Resource Center, 2004) retrouvé sur un site internet de Bandura. Elle concerne le sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire la perception que l'élève a de ses capacités à effectuer des tâches en anglais langue seconde. Cette partie décrit différentes tâches que l'élève accomplit en anglais. Ce dernier exprime ses opinions, ses choix sur des échelles de type Likert (1932), généralement constituées de propositions exprimant une croyance à propos d'un énoncé-cible. Il émet ses choix sur une échelle de cinq points allant du négatif au positif et ayant un point neutre, dont les significations varient de *pas certain* à *complètement certain*. La compilation des choix faits par l'élève à chaque proposition aboutit à un score qui reflète l'évaluation du répondant pour une échelle particulière. Les scores sont compilés de sorte que les scores totaux élevés indiquent les opinions positives. Pour chacune des tâches, nous sommes en mesure de vérifier le sentiment d'efficacité de l'élève à l'effectuer, ainsi que son niveau de confiance face à l'apprentissage ou à l'utilisation de l'anglais.

Finalement, la quatrième partie du questionnaire concerne la motivation (partie adoptée de Fletcher, 1999). Nous y considérons l'intensité motivationnelle et le désir d'apprendre l'anglais. Ces aspects nous permettent d'évaluer l'effort fourni par l'élève dans l'apprentissage de l'anglais et son intérêt pour atteindre ce but. L'élève complète la proposition en cochant la meilleure réponse selon son point de vue. Les échelles de type Likert sont à cinq points allant de *jamais* à *toujours*, elles permettent d'évaluer la fréquence d'un comportement tel que perçu par l'élève.

### **3.4.3 La description des résultats scolaires**

Les documents permettant de procéder à l'évaluation des résultats scolaires des élèves nous proviennent de la banque d'instruments de mesures (Formation générale

des jeunes. Secondaire 1, 2, et 3, 2003). C'est d'ailleurs de cette banque que nous recueillons les résultats d'examens afin d'évaluer les apprentissages à la session de décembre 2003 et à la fin de l'année scolaire, en juin 2004. Ces tests sont composés de quatre volets (la compréhension écrite, la compréhension orale, la production écrite et la production orale) et nous aident à évaluer les résultats scolaires des différents groupes d'élèves, notre hypothèse suggérant que l'utilisation du didacticiel influe de manière positive sur les résultats des élèves du groupe expérimental. Le recueil des différentes données nous permettent de vérifier si l'introduction du didacticiel, et la motivation associée à cette introduction, a une influence sur les apprentissages des élèves. De plus, nous pouvons constater s'il y a des changements au niveau de la perception de l'élève de ses capacités à effectuer des tâches en anglais. Le tableau suivant (tableau 3.1) aide à visualiser les différentes variables de l'expérimentation et les liens supposés.

**Tableau 3.1**

**Tableau des différentes variables considérées**

Groupes	Variable indépendante	Variables intermédiaires	Variable dépendante
Expérimental	Didacticiel James Rainville's ESL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La motivation à apprendre une langue seconde</li> <li>• le sentiment d'efficacité personnelle</li> </ul>	Résultats scolaires <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compréhension écrite</li> <li>• Compréhension orale</li> <li>• Production écrite</li> <li>• Production orale</li> </ul>
Témoin		<ul style="list-style-type: none"> <li>• La motivation à apprendre une langue seconde</li> <li>• le sentiment d'efficacité personnelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compréhension écrite</li> <li>• Compréhension orale</li> <li>• Production écrite</li> <li>• Production orale</li> </ul>

### **3.5 Le déroulement de la pré-expérimentation et de l'expérimentation**

Une pré-expérimentation a été réalisée auprès de trois élèves en 2<sup>e</sup> secondaire, c'est-à-dire des élèves faisant partie de groupes d'élèves à risque de l'année précédente afin de valider le questionnaire et de prévoir des embûches possibles dans l'utilisation du didacticiel. Ces élèves se sont portés volontaires à expérimenter le didacticiel à deux occasions suite à notre demande de participation et à l'autorisation du professeur d'anglais de 2<sup>e</sup> secondaire. Cette pré-expérimentation nous a permis d'apporter quelques modifications afin d'assurer le bon déroulement des sessions au laboratoire informatique. Les élèves et nous avons conclu que 50 minutes de travail étaient suffisantes par rapport au temps prévu initialement pour la mise en pratique des exercices (75 minutes) puisque les volontaires montraient une perte d'intérêt et de la fatigue. De plus, certains exercices sélectionnés étaient trop difficiles tandis que d'autres accessibles à partir de liens informatiques n'apparaissaient pas à l'écran. Quelques changements ont été faits au niveau du choix des exercices.

L'expérimentation s'est déroulée du 17 mai 2004 au 17 juin 2004, donc sur une période d'un mois. Les élèves ont fréquenté le laboratoire informatique à une fréquence d'une fois par semaine. La durée de chaque session a été de 75 minutes, c'est-à-dire d'une période normale de cours d'anglais. Nous avons accordé aux élèves 50 minutes de travail sur les exercices de grammaire et 15 minutes de temps libre pour vérifier leur courrier électronique, écouter de la musique ou jouer à des jeux.

Malgré la pré-expérimentation, d'autres embûches sont survenues. Tout d'abord, quelques ordinateurs réagirent très lentement pendant que d'autres figèrent. Nous croyons que le nombre inhabituel d'utilisateurs des ordinateurs (23 élèves de notre groupe expérimental) sur le réseau, au même moment, a ralenti le temps de réaction

de certains appareils. De plus, de la publicité est apparue à l'écran de quelques ordinateurs. Nous n'avions pas vérifié l'état de chacun des ordinateurs avant de procéder à l'expérimentation. Quelques réactions de frustration et d'impatience ont été observées chez les élèves du groupe expérimental. Lors de l'expérimentation, nous avons été seule à intervenir en tant que chercheure et en même temps enseignante habituelle de ces élèves-là. Nous avons donc servi de guide lors de la passation du questionnaire et de personne ressource lors de l'expérimentation en laboratoire.

### **3.6 La démarche d'analyse statistique**

La collecte de données a été faite avant, pendant et après l'expérimentation. Afin de traiter les données recueillies, nous avons utilisé le progiciel de traitement statistique SPSS (Statistical Package for Social Sciences sur Windows version 12.0, 2003). Des analyses descriptives de l'échantillon (distributions de fréquences et moyennes), de comparaison des deux groupes à l'étude et de vérification des hypothèses de recherche ont été menées.

La présentation de ces analyses et la discussion des résultats font l'objet du chapitre suivant. Cependant, il nous semble opportun de donner une idée des limites de notre étude à cette étape du rapport.

### **3.7 Les limites de la recherche**

Considérant que le but de notre recherche est d'évaluer l'influence d'un didacticiel et le rôle de la motivation sur les apprentissages de l'anglais langue seconde chez des élèves à risque, à l'école La Calypso d'Amos, nous devons considérer certaines limites. L'étude est centrée sur un contexte spécifique. Les sujets sont des élèves classés par la commission scolaire à qui il faut accorder un soutien particulier parce

qu'ils présentent des difficultés pouvant mener à un échec. L'expérience se limite à trois groupes d'élèves à risque d'une seule école, l'école La Calypso d'Amos. De plus, ces groupes d'élèves changent d'une année à l'autre. Nous expérimentons un seul didacticiel et nous examinons deux facteurs pouvant influencer sur les apprentissages des élèves, soit la motivation et leur sentiment d'efficacité personnelle. De plus, nous corrigeons nous-même les épreuves effectuées par les élèves lors de l'expérimentation. Nous croyons que les résultats de cette expérimentation ne sont pas généralisables étant donné le peu d'élèves considérés dans l'étude, la spécificité du contexte, les variables considérées et la courte période de l'expérimentation. Le prochain chapitre porte sur la présentation et l'analyse des résultats de l'étude.

## **CHAPITRE IV**

### **PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS**

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les différentes étapes méthodologiques de notre recherche. Dans ce quatrième chapitre, nous exposons et analysons les résultats obtenus à la suite de la collecte de données. Nous y faisons part d'abord des caractéristiques de l'échantillon, ensuite des résultats des analyses préliminaires des données et enfin des résultats des analyses fondamentales et de vérification de nos hypothèses de recherche. De plus, nous tirons les conclusions qui se dégagent de notre étude.

#### **4.1 Caractéristiques de l'échantillon**

Les analyses portent sur des renseignements de base ainsi que sur les fréquences et la possibilité d'accès à l'anglais, les habitudes liées à l'écoute de la musique anglaise, l'accessibilité des sujets à la littérature anglophone et les habitudes liées à l'usage de l'ordinateur. De plus, des analyses ont été réalisées à l'aide du test Khi carré afin de vérifier l'équivalence des groupes à l'étude.

##### **4.1.1 Les renseignements de base : sexe, âge, lieu de naissance et temps au Québec**

Notre échantillon se compose de 64 sujets, soit 20 filles et 44 garçons. Les informations recueillies nous permettent de constater que la moyenne d'âge de nos

élèves se situe autour de 13 ans. La majorité des élèves, soit 61 sujets (95%), sont nés au Québec et y habitent depuis leur naissance. Le tableau suivant nous informe sur les résultats obtenus (voir appendice D.1, p. 82).

**Tableau 4.1**  
**Les renseignements de base**

Items	Catégories	Nombre	%
Sexe	Féminin	20	31
	Masculin	44	69
Âge	12 ans	11	17
	13 ans	32	50
	14 ans	19	30
	15 ans	2	3
moyenne = 13ans			
Lieu de naissance	Québec	61	95
	Ailleurs au Canada	1	2
	Autre	2	3
Temps au Québec	10 ans	3	5
	12 ans	11	17
	13 ans	32	50
	14 ans	16	25
	15 ans	2	3

#### 4.1.2 Les usages langagiers en famille

En ce qui concerne les usages langagiers en famille, les résultats indiquent que 54 sujets (84%) parlent le français à la maison, 8 sujets (13%) parlent l'anglais et le français et 2 sujets (3%) parlent l'algonquin. 19 sujets (30%) ont un père et 26 sujets (41%) une mère qui parlent l'anglais. Un certain nombre d'élèves, soit 35 sujets (55%), côtoient des gens qui parlent l'anglais dans leur entourage. De plus, 97 % des élèves ont débuté l'apprentissage de l'anglais langue seconde au primaire; 45 sujets (70%) commencent cet apprentissage en 4<sup>e</sup> année du primaire, 8 sujets (13 %) en 3<sup>e</sup> année, 7 sujets (11%) en 5<sup>e</sup> année et 1 sujet (3%) en 6<sup>e</sup> année. La variabilité du début

de l'apprentissage scolaire de l'anglais chez les élèves s'explique par le fait que le nombre d'heures par semaine allouées à l'enseignement est indicatif, le MEQ prescrivant un temps minimum et les conseils d'école de chaque établissement adaptant la grille horaire selon les besoins du milieu (MEQ, 2000). La plupart des élèves ont débuté l'apprentissage de l'anglais en quatrième année tandis que d'autres ont bénéficié de projets d'intérêts particuliers pour l'anglais. Les élèves intégrés aux classes de cheminement particulier (troubles graves d'apprentissage) ont fait très peu d'anglais langue seconde étant donné leurs grandes difficultés en français langue maternelle et en mathématique. Le tableau suivant nous indique les résultats obtenus concernant l'usage de l'anglais en famille (voir appendice D.2, p. 83).

**Tableau 4.2**  
**Répartition des élèves selon les usages langagiers**

Items	Catégories	Nombre	%
Langue parlée à la maison	Français	54	84
	Anglais-français	8	13
	Autre	2	3
Père parle Anglais	Non	43	67
	Oui	19	30
	Donnée manquante	2	3
Mère parle anglais	Non	38	59
	Oui	26	41
Autres parlent anglais	Non	29	45
	Oui	35	55

#### **4.1.3 La possibilité d'accès à l'anglais, d'écoute de la musique anglaise, d'accès à la littérature anglophone et francophone et habitudes à utiliser l'ordinateur en anglais**

La deuxième partie du questionnaire intitulé *Occasions de contacts* se divise en quatre sections. La première section concerne la possibilité d'accès à l'anglais (abonnement au câble de télévision et vidéo à la maison), la seconde est liée aux

habitudes d'écoute de la musique et la troisième, à la littérature. La dernière section porte sur les habitudes d'utilisation de l'ordinateur, c'est-à-dire les occasions qu'ont les élèves d'utiliser l'ordinateur pour effectuer leurs devoirs et pour jouer à des jeux en anglais.

La première section réfère à la possibilité d'accès à l'anglais (questions 1 et 4 de la partie 2 du questionnaire). Selon les informations recueillies, 58 sujets (90,6%) ont le câble et 63 sujets (98,4%), un vidéo à la maison (voir tableau 4.3 et appendice D.3, p. 84).

**Tableau 4.3**  
**La possibilité d'accès à l'anglais**

Items	Catégories	Nombre	%
Abonnement au câble de télévision	Oui	58	90,6
	Non	6	9,4
Vidéo à la maison	Oui	63	98,4
	Non	1	1,6

Les résultats indiquent que la plupart des sujets ont accès à plusieurs émissions en anglais et ont la possibilité de visionner des films anglophones. Cependant, nous n'avons pas pu vérifier s'ils écoutent des émissions anglophones offertes sur le câble ou s'ils écoutent des films en anglais sur leur vidéo.

La deuxième section réfère aux habitudes d'écoute de la musique (question 9 et 11 de la partie 2 du questionnaire). Selon les informations recueillies, 44 sujets (68,8%) achètent des cassettes ou des disques compacts en français et 55 (85,9%) achètent des cassettes ou des disques compacts en anglais (voir tableau 4.4 et appendice D.4, p.85).

**Tableau 4.4**  
**Les habitudes d'écoute de la musique**

Items	Catégories	Nombre	%
Achat de cassettes ou de CD en français	Oui	44	68,8
	Non	20	31,3
Achat de cassettes ou de CD en anglais	Oui	55	85,9
	Non	9	14,1

Nous constatons qu'il y a un grand intérêt à écouter de la musique et que les élèves se procurent plus de musique anglophone. De plus, l'intérêt des élèves au moment de l'achat semble davantage axé sur la musique que sur les paroles étant donné qu'ils n'en comprennent pas toujours le sens. Rappelons à ce sujet que plusieurs élèves nous demandent la signification des paroles provenant des textes de certaines chansons.

La troisième section de cette partie réfère à l'accès des sujets à la littérature francophone et anglophone (questions 13 et 14 de la partie 2 du questionnaire). Tous les sujets (100%) ont des livres en français à la maison, 61 sujets (95,3%) ont des journaux et des revues, et 51 sujets (70,7) ont des bandes dessinées toujours en français. Quant à la littérature anglophone, seuls 28 sujets (43,8%) ont des livres en anglais à la maison, 4 sujets (6,3%) des journaux, 27 (42,2%) des revues et 8 sujets (12,5%) des bandes dessinées en anglais. Par ailleurs, les informations obtenues lorsque nous leur demandons s'ils lisent des livres, des journaux, des revues ou des bandes dessinées écrits en anglais indiquent que 44 sujets (68,8%) ne lisent pas en anglais. Le tableau suivant indique les résultats concernant les habitudes de lecture des élèves (voir tableau 4.5 et appendice D.5, p.86).

**Tableau 4.5**  
**Accès de la littérature anglophone et francophone au foyer**

Items	Catégories	Nombre	%
Livre en français à la maison	Oui	64	100
	Non	-	-
Journaux en français à la maison	Oui	61	95,3
	Non	3	4,7
Revues en français à la maison	Oui	61	95,3
	Non	3	4,7
Bandes dessinées en français à la maison	Oui	51	70,7
	Non	13	29,3
Livres en anglais à la maison	Oui	28	43,8
	Non	36	56,2
Journaux en anglais à la maison	Oui	4	6,3
	Non	60	3,7
Revues en anglais à la maison	Oui	27	42,2
	Non	37	57,8
Bandes dessinées en anglais à la maison	Oui	8	12,5
	Non	56	87,5
Est-ce que tu lis des livres, des journaux, des revues ou des bandes dessinées écrits en anglais?	Oui	20	31,2
	Non	44	68,8

Nous constatons que l'accès à la littérature anglaise des sujets est plutôt limité et que très peu d'entre eux lisent en anglais.

La dernière section concerne l'usage de l'ordinateur (questions 18 et 19 de la partie 2 du questionnaire). Selon les informations recueillies des 64 sujets de l'étude, 38 (60%) ne font jamais des devoirs à l'ordinateur ou le font moins d'une fois par mois alors 39 sujets de l'étude (61%) s'en servent à tous les jours ou plus d'une fois par semaine pour jouer à des jeux (tableau 4.6 et appendice D.6, p. 88).

**Tableau 4.6**  
**L'usage de l'ordinateur**

Items	Catégories	Nombre	%
Faire les devoirs à l'ordinateur	Tous les jours	1	2
	Plus 1 fois par semaine	11	17
	Plus 1 fois par mois	7	11
	Moins 1 fois par mois	10	16
	Jamais	28	44
	Données manquantes	7	11
Jouer à l'ordinateur	Tous les jours	26	41
	Plus 1 fois par semaine	13	20
	Plus 1 fois par mois	19	30
	Moins 1 fois par mois	3	5
	Jamais	2	3
	Données manquantes	1	2

Les résultats précédents dressent un portrait global des sujets à l'étude. La télévision et le vidéo donnent plusieurs opportunités aux sujets d'écouter des émissions ou des films en anglais, mais nous ne détenons aucun moyen pour vérifier s'ils utilisent ces outils à cet effet. Ils écoutent beaucoup de musique en anglais, mais l'intérêt semble axé sur la musique même s'ils ont la capacité de réciter les textes des chansons par cœur. Tous les sujets ont accès à la littérature en français, mais très peu en anglais. D'ailleurs, la plupart des élèves ne lisent pas l'anglais à l'extérieur de l'école. La majorité des sujets à l'étude utilisent l'ordinateur comme un moyen pour se divertir plutôt que comme outil de travail, puisqu'ils s'en servent pour jouer à des jeux. Dans ce cas, peut-on supposer que la classe semble être l'occasion d'apprendre l'anglais dépendamment de la qualité des jeux? Tout laisse penser que la classe est un endroit favorable à l'apprentissage de l'anglais, et peut-être même le plus favorable dans la situation de nos élèves.

La partie suivante est consacrée aux analyses préliminaires des données.

## **4.2 Analyses préliminaires des données**

Des analyses de cohérence interne des échelles utilisées pour les mesures de sentiment d'efficacité personnelle et de motivation et les moyennes obtenues avant et après l'expérimentation pour ces mêmes variables ainsi que pour les notes scolaires nous ont permis de vérifier la validité des échelles utilisées et de mesurer les moyennes obtenues par les deux groupes d'élèves de l'étude.

### **4.2.1 Analyses de cohérence interne des échelles de type Likert**

Afin de procéder à l'analyse de cohérence interne des échelles de type Likert, nous avons utilisé le programme Reliability de SPSS (version 12.0 Windows, 2003). Le but de l'analyse est de vérifier la fidélité des échelles, c'est-à-dire le degré de corrélation de chaque item avec l'ensemble des items de l'échelle, afin de nous assurer que tous les items mesurent un même concept. Le coefficient alpha ( $\alpha$ ) de Cronbach (1951) est l'indice de cohérence utilisé. Il y a cohérence entre les items lorsque la valeur de l'indice s'approche de 1. La considération suivante est faite de l'indice de cohérence interne :  $\alpha < 0,60$  = très faible;  $0,60 < \alpha < 0,65$  = faible;  $0,65 < \alpha < 0,70$  = minimum acceptable;  $0,70 < \alpha < 0,80$  = respectable;  $0,80 < \alpha < 0,90$  = très bon et  $0,90 < \alpha < 0,95$  = excellent (De Vellis, 2003).

Afin de vérifier la cohérence interne des items de chaque échelle des variables de notre étude, c'est-à-dire du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation, les items constituant une même variable ont été regroupés. Nous décrivons ci-dessous les différentes échelles qui ont été mesurées grâce à l'échelle de type Likert. Nous donnons pour chaque mesure les résultats de consistance interne auxquels nous avons abouti grâce au coefficient alpha de Cronbach (1951).

La première échelle est composée de 20 items mesurant le sentiment d'efficacité personnelle des sujets à réaliser différentes tâches en anglais (partie 3 du questionnaire). L'analyse de consistance interne a révélé un indice alpha de 0,96. Cet indice indique une cohérence excellente entre les items (voir tableau 4.7 et appendice E, p.90).

La deuxième échelle est composée de 12 items mesurant la motivation des sujets (partie 4 du questionnaire). Une analyse de consistance interne a révélé un indice alpha de 0,81. Cet indice indique une très bonne cohérence entre les items. Le rejet de deux items, *Je parle anglais parce que* (question 12) et *Si j'avais le choix (ou non) de prendre le cours d'anglais* (question 14) s'explique par la structure différente de ces questions par rapport aux autres items de l'échelle; leur présence dans l'échelle en réduit la cohérence interne et donc la fidélité de la mesure (voir tableau 4.7 et appendice E, p. 90).

**Tableau 4.7**  
**Consistance interne des échelles de sentiment d'efficacité personnelle (partie 3 du questionnaire) et de motivation (partie 4 du questionnaire)**

Échelle	Variable	Nombre d'items au départ	Nombre d'items conservés	Nombre d'items rejetés	Alpha de Cronbach
1. Sentiment d'efficacité personnelle	SENTEFF	20	20	-	0,96
2. Motivation	MOT	14	12	2	0,81

Tel qu'indiqué dans le tableau, les échelles 1 et 2 ont des indices alpha allant de très bonne à excellente puisque ces indices se rapprochent de 1, indiquant qu'il y a une

cohérence interne forte entre les items de chaque échelle. Les échelles de sentiment d'efficacité personnelle et de motivation sont donc retenues comme étant valides pour la suite de nos analyses.

De plus, en ce qui concerne la variable dépendante *résultats scolaires*, nous utilisons les notes de bulletins obtenues lors des différentes sessions, c'est-à-dire le sommaire des 3 premiers bulletins et la note du quatrième bulletin afin de procéder à la vérification des hypothèses de l'étude (voir appendice F, p.92).

À la suite des analyses relatives aux caractéristiques de l'échantillon et à celles portant sur la cohérence interne des échelles de mesures utilisées, nous exposons et expliquons les moyennes obtenues avant et après l'expérimentation et ce pour les différentes variables à l'étude (le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation et les notes scolaires). Le but visé par ceci est de démontrer qu'au départ le groupe témoin et le groupe expérimental partent du même point et qu'à la fin il y a une augmentation dans les moyennes pour certaines variables chez les deux groupes. Plus tard, nous utilisons ces moyennes afin de comparer les changements observés, en vue de vérifier notre hypothèse voulant que les élèves ayant utilisé l'ordinateur augmentent leurs résultats scolaires.

#### **4.2.2 Les moyennes obtenues avant l'expérimentation**

Le tableau suivant comporte les résultats obtenus lors de la phase précédant l'expérimentation (19 mai 2004). Nous avons observé les moyennes recueillies chez le groupe témoin composé de 20 élèves ( $n=20$ ) et le groupe expérimental composé de 44 élèves ( $n=44$ ). Ces groupes étaient composés de trois classes mises à notre disposition dont un groupe formait le groupe témoin et les deux autres le groupe expérimental. Nous avons utilisé le test  $t$  de Student pour mesurer les différences de

moyennes obtenues pour la motivation, le sentiment d'efficacité personnelle et les notes scolaires. Nous avons indiqué le résultat obtenu au test  $t$  ainsi que son niveau de signification ( $p$ ). Nous avons arrondi les résultats rapportés dans le tableau par rapport à ceux observés dans l'appendice pour en simplifier la lecture.

**Tableau 4.8**  
**Moyennes avant l'expérimentation**

Variabes dépendantes de l'étude	Groupe témoin (n=20)	Groupe expérimental (n=44)	$t$	$p$
Motivation	1,99	2,08	-0,57	,57 n.s.
Sentiment d'efficacité personnelle	43,30	44,72	-0,27	,79 n.s.
Notes scolaires	68,95	68,00	0,41	,68 n.s.

Lors de la lecture des sorties informatiques sur les données de la recherche (mises en appendice), nous portons notre attention sur certains aspects du tableau. Dans un premier temps, dans le tableau *Group statistics* (appendice G.1, p. 94 par ex.) nous observons la condition du groupe, le nombre de sujets ainsi que les moyennes obtenues pour les différentes variables avant l'expérimentation. Par la suite, nous portons notre attention au deuxième tableau *Independent Samples Test* (appendice G.1, p. 94 par ex.). Assumant que nos deux groupes sont similaires, nous lisons les données de la première ligne horizontale. Les aspects qui nous intéressent et que nous rapportons sont les résultats du test ( $t$ ) et le niveau de signification ( $p$ ).

Rappelons que les résultats de l'échelle de mesure de la motivation varient de 0 (*jamais*) à 4 (*toujours*). Les résultats de l'échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle varient de 0 (*pas certain*) à 100 (*complètement certain*) (cf. appendice C,

p. 73). Les résultats des notes scolaires varient de 0 à 100, la note de passage se situant à 60% (cf. appendice F, p.92).

Nous observons des moyennes presque équivalentes entre le groupe témoin et le groupe expérimental (voir tableau 4.8 et appendice G.1, p.94) avant le début de l'expérimentation pour la motivation, le sentiment d'efficacité et les notes scolaires. De plus, les résultats obtenus au test *t* indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des deux groupes. Ce qui indique que les deux groupes sont statistiquement équivalents.

Par ailleurs, les résultats obtenus pour la motivation varient entre *rarement et parfois* indiquant que les sujets ne sont pas motivés pour l'anglais. Ceux du sentiment d'efficacité personnelle varient entre *quelque peu incertain et assez certain*, indiquant que les élèves doutent de leur capacité à effectuer des tâches en anglais. Finalement, les notes scolaires des élèves indiquent que la plupart des sujets se situent au-dessus de la note de passage qui est de 60%.

#### **4.2.3 Les moyennes obtenues après l'expérimentation**

Les résultats obtenus au test *t* pour la motivation et pour le sentiment d'efficacité personnelle démontrent que les différences ne sont pas significatives. Par ailleurs, le résultat obtenu au test *t* pour les notes scolaires est ( $t = -1,78$ ,  $p = 0,08$ ) est proche de  $p \leq 0,05$ . Certains diront qu'un tel résultat est significatif étant donné que le niveau de signification est inférieur à 0,10 et parce qu'il serait de tendance significative avec un échantillon légèrement plus grand (Gilbert et Savard, 1992), mais plusieurs diraient que ce n'est pas significatif (Tabachnick et Fidell, 2001).

Le Tableau 4.9 nous permet de voir les résultats obtenus à la suite des quatre semaines d'expérimentation, c'est-à-dire à la fin juin 2004 (voir tableau 4.9 et appendice G.2, p.95).

**Tableau 4.9**  
**Moyennes après l'expérimentation**

	Groupe témoin (n=20)	Groupe expérimental (n=44)	<i>t</i> (62)	<i>p</i>
Motivation	2,08	2,18	-0,56	,58n.s.
Sentiment d'efficacité personnelle	50,45	52,03	-0,31	,76n.s.
Notes scolaires	69,45	74,05	-1,78	,08n.s.

En résumé, les résultats obtenus avant et après l'expérimentation indiquent que les deux groupes sont très similaires au départ. Par la suite, nous n'observons pas de changements dans la motivation chez les deux groupes. Le sentiment d'efficacité augmente chez le groupe témoin ainsi que chez le groupe expérimental. Par ailleurs, les notes scolaires du groupe témoin restent stables et les notes du groupe expérimental augmentent. De plus, la différence entre les deux groupes est de tendance significative. Pouvons-nous supposer que le fait d'utiliser l'ordinateur contribue à faire augmenter les notes scolaires?

Nous procédons à la vérification de nos hypothèses de recherche suite aux analyses descriptives des caractéristiques de l'échantillon et aux analyses préliminaires des données.

### **4.3 Analyses fondamentales de vérification des hypothèses**

Rappelons que le but de la recherche est de vérifier si l'utilisation de l'ordinateur, comme outil pédagogique, influence positivement les apprentissages des élèves à risque en secondaire I, à l'école secondaire La Calypso d'Amos, et cela par l'intermédiaire du rôle du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation. De ce fait, la variable indépendante est l'utilisation de l'ordinateur par le groupe expérimental; les apprentissages des élèves tels que représentés par les notes scolaires constituent la variable dépendante, le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation, les variables intermédiaires.

La première hypothèse consiste à établir une relation entre l'utilisation du didacticiel et l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle (H1), la seconde, une relation entre l'utilisation du didacticiel et l'augmentation de la motivation (H2), et finalement, la troisième, une relation entre l'utilisation du didacticiel et l'augmentation des notes (H3). C'est donc par l'intermédiaire de ses liens avec le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation que l'utilisation du didacticiel aurait des effets sur les notes.

#### **4.3.1 Analyses sur les mesures de changement**

Nous présentons un tableau sur des scores de changement concernant l'augmentation des moyennes de la motivation, du sentiment d'efficacité personnelle et des notes. Ce tableau contient les informations sur les différences de moyennes des deux groupes, l'écart-type mesurant la dispersion des résultats obtenus, le test *t* comparant les moyennes ainsi que le coefficient de probabilité (le niveau de signification) relié à ce résultat (voir tableau 4.10 et appendice H, p. 97). Nous vérifions ces hypothèses à

l'aide du test  $t$  de comparaison appliqué aux changements de moyennes, des mesures de la motivation, du sentiment d'efficacité personnelle et des notes scolaires.

**Tableau 4.10**  
**Scores de changement**

Variables	Groupe témoin n=20		Groupe expérimental n=44		$t$	$p$
	M (moyenne)	Et (écart-type)	M (moyenne)	Et (écart-type)		
Scores de changement pour la motivation	0,09	0,46	0,10	0,48	-0,09	,925 n.s.
Scores de changement pour le sentiment d'efficacité personnelle	7,16*	12,77	7,32*	13,21	-0,05	,964 n.s.
Scores de changement pour les notes scolaires	0,50	7,14	6,05*	7,60	-2,75	,008

Note : \* $p < 0,05$

Les résultats obtenus chez l'ensemble des élèves n'indiquent aucune différence significative entre les scores de changement des deux groupes pour la motivation. En effet, les résultats obtenus pour les scores de changement pour la motivation montrent qu'il n'y a pas de différence de moyennes significative ( $t = -0,09$ ,  $p = 0,925$ ). Également, les résultats obtenus pour les scores de changement pour le sentiment d'efficacité personnelle montrent qu'il n'y a pas de différence de moyennes significative ( $t = -0,05$ ,  $p = 0,964$ ).

Par contre, les scores de changement pour les notes scolaires indiquent un test  $t$  significatif ( $t = -2,75$ ,  $p = 0,008$ ). Il y a donc une différence significative entre les deux groupes. De plus, il est à noter que les résultats obtenus pour les scores de changement pour les notes indiquent un résultat au test  $t$  pour groupe unique (la moyenne d'une seule variable par rapport à une constante spécifiée, dans ce cas la constante est zéro. Autrement dit, contrairement aux autres formes de test  $t$ , on ne

compare pas deux moyennes, mais une moyenne et une valeur fixe) non significatif chez le groupe témoin ( $t = 0,31$ ,  $p = 0,76$ ), mais significatif pour le groupe expérimental ( $t = 5,27$ ,  $p = 0,000$ ) (voir appendice I, p. 99). Nous pouvons supposer que les notes des élèves ont un lien avec l'une des variables ou les deux, c'est-à-dire la motivation ou le sentiment d'efficacité personnelle dans le cas du groupe expérimental.

En résumé, les résultats obtenus pour les différentes analyses de scores de changement montrent que la motivation ne change pas de façon significative, alors que le sentiment d'efficacité personnelle augmente chez les deux groupes sans différence significative. Cependant, une différence significative de notes scolaires entre les deux groupes est évidente, les notes du groupe expérimental étant d'environ sept points supérieures aux notes du groupe témoin. Les prochaines lignes sont consacrées à établir les liens suggérés dans chacune des hypothèses de l'étude.

#### **4.3.2 Relation entre l'utilisation du didacticiel et l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle**

La première hypothèse voulant qu'il y ait un lien entre l'utilisation du didacticiel et l'augmentation du sentiment d'efficacité n'est pas confirmée puisque les résultats indiquent que la moyenne du groupe témoin ainsi que celle du groupe expérimental augmentent de façon significative. Étant donné que les résultats des deux groupes progressent, nous ne pouvons pas confirmer que c'est l'utilisation du didacticiel qui a contribué à cette augmentation. Les résultats concernant cette hypothèse ne sont donc pas concluants. Nous supposons que les élèves se sentent plus en confiance à utiliser l'anglais à la fin de l'année scolaire qu'au début de l'expérimentation (19 mai), et que l'enseignement traditionnel a pour effet de faire augmenter le sentiment d'efficacité personnelle chez nos élèves.

#### **4.3.3 Relation entre l'utilisation du didacticiel et l'augmentation de la motivation**

La deuxième hypothèse voulant qu'il y ait un lien entre l'utilisation du didacticiel et l'augmentation de la motivation n'est pas confirmée. Les analyses statistiques réalisées lors des différents calculs de scores de changement montrent que la motivation à la fin de l'expérimentation n'est pas plus grande pour le groupe témoin que pour le groupe expérimental ayant bénéficié de l'usage de l'ordinateur. Les données obtenues n'indiquent aucun résultat significatif chez le groupe expérimental. Pouvons-nous supposer que l'utilisation du didacticiel n'a pas d'impact sur la motivation de nos élèves pour apprendre une langue seconde? Étant donné qu'ils n'ont pas beaucoup de contact avec des anglophones et qu'ils ne lisent pas en anglais, l'enseignement traditionnel semble suffisant pour assurer leur réussite.

#### **4.3.4 Relation entre l'utilisation du didacticiel et l'augmentation des notes scolaires**

La troisième hypothèse voulant qu'il y ait un lien entre l'utilisation du didacticiel et l'augmentation de notes scolaires démontre un changement significatif chez le groupe expérimental. Ce changement de notes pourrait être expliqué par le fait que le groupe expérimental a utilisé le didacticiel. Nous supposons que l'usage du didacticiel est un facteur ayant contribué à faire augmenter les notes des élèves et que le temps de l'expérimentation, c'est-à-dire un mois, a été suffisant pour amener cette augmentation.

Considérant que les notes augmentent considérablement chez le groupe expérimental à travers les résultats d'avant et d'après expérimentation, et que les deux groupes ont bénéficié du même enseignement de notre part, nous avons procédé à des analyses complémentaires afin de vérifier, de la motivation ou du sentiment d'efficacité

personnelle, laquelle des deux variables est la plus corrélée avec l'augmentation de notes, grâce à l'analyse de corrélation de Pearson.

#### 4.3.5 Analyses complémentaires

Nous utilisons donc l'analyse de corrélation de Pearson pour vérifier cette dernière hypothèse de recherche. Ce type d'analyse est une « Mesure d'association qui indique un lien de covariance entre des variables quantitatives (Lamoureux 1995, p.391; cité par Couture, 1997 : 103). » Le coefficient de corrélation ( $r$ ) entre les variables peut varier de -1 à +1, la valeur -1 indiquant une covariance parfaite inversement proportionnelle (si l'un augmente l'autre diminue dans la même proportion), la valeur 0 indiquant l'absence de relation et la valeur +1 indiquant une covariance parfaite (si l'un augmente, l'autre aussi). Le tableau suivant contient les résultats obtenus grâce à des analyses corrélationnelles entre la motivation et le sentiment d'efficacité pendant l'expérimentation et les notes du quatrième bulletin, c'est-à-dire à la fin de l'année scolaire pour le groupe témoin et le groupe expérimental (voir appendice J, p. 101).

**Tableau 4.11**

**Corrélations entre la motivation et le sentiment d'efficacité pendant et les notes du quatrième bulletin pour le groupe témoin et le groupe expérimental**

Groupe témoin			
	1 Motivation (pendant)	2 Sentiment d'efficacité personnelle (pendant)	3 Notes scolaires (quatrième étape)
1. Motivation (pendant)	-----		
2. Sentiment d'efficacité personnelle (pendant)	,49*	-----	
3. Notes scolaires (quatrième étape)	,17	,27	-----
Groupe expérimental			
	1	2	3
1. Motivation (pendant)	-----		
2. Sentiment d'efficacité personnelle (pendant)	,34*	-----	
3. Notes scolaires (quatrième étape)	,22	,42**	-----

\* $p < ,05$  \*\* $p < ,01$

Les résultats obtenus démontrent que pour le groupe témoin, il existe un lien significatif entre la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle ( $r = ,49, p = 0,03$ ). Par contre, il n'existe pas de lien significatif entre la motivation et les notes scolaires ( $r = ,17, p = 0,48$ ) ni entre le sentiment d'efficacité personnelle et les notes ( $r = ,27, p = 0,25$ ) (voir appendice J, p. 101). Les résultats obtenus pour le groupe expérimental démontrent qu'il existe un lien significatif entre la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle ( $r = ,34, p = 0,03$ ). Ces résultats n'indiquent pas de lien significatif entre la motivation et les notes ( $r = ,22, p = 0,17$ ). Par contre, la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et les notes est significative ( $r = ,42, p = 0,01$ ) (voir appendice J, p. 101). D'une part, ces résultats nous amènent à supposer, comme dans le cas du groupe témoin, que plus les élèves se sentent capables d'utiliser l'anglais plus ils sont motivés. D'autre part, étant donné que les notes augmentent significativement pour le groupe expérimental, nous pouvons penser que le fait d'utiliser le didacticiel met les élèves en confiance et que cela contribue à augmenter leur sentiment d'efficacité et par conséquent à augmenter les notes scolaires même si les évaluations sont faites traditionnellement.

En conclusion, il existe un lien significatif entre le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation pour les deux groupes. Le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas relié aux notes pour le groupe témoin, mais contrairement à ce fait, il est relié aux notes pour le groupe expérimental. En d'autres termes, le sentiment d'efficacité personnelle, qui est éprouvé pendant la session grâce à l'usage du didacticiel semble avoir un effet sur les notes. L'ensemble des résultats nous permet de tirer des conclusions sur les relations existant entre les différentes variables à l'étude.

## CONCLUSION

Dans la présente recherche, nous avons étudié l'influence de l'utilisation du didacticiel sur les apprentissages de l'anglais langue seconde chez nos élèves à risque en secondaire I (F.A.M.) et ce par l'entremise de la motivation et du sentiment d'efficacité personnelle.

Nous avons débuté nos recherches en documentant les aspects de la motivation chez les élèves apprenant une langue seconde. Nous avons expliqué notre compréhension de processus d'enseignement et d'apprentissage dans le contexte scolaire proposé par Viau (1994). Ainsi, la relation pédagogique composée de liens entre l'élève, l'enseignant et la matière se voit influencée par un ensemble complexe de variables extérieures à cette relation. Ces variables influencent la motivation des élèves et par conséquent, la qualité et la quantité des apprentissages de la langue seconde. Nous avons exposé la théorie de Gardner (1985) concernant la motivation et les attitudes face à l'apprentissage d'une langue seconde en contexte scolaire. Par la suite, nous avons examiné la théorie de Bandura (1994) en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle. De plus, nous avons appuyé notre recherche de lectures sur la motivation des élèves à risque (Fletcher, 1999). Suite à cette recherche théorique, nous avons adopté certaines parties du questionnaire d'attitude et de motivation de Fletcher (1999). De plus, nous avons traduit et intégré un questionnaire de Bandura (National Capital Language Center, 2004) traitant du sentiment d'efficacité personnelle.

Nous avons analysé les moyennes, les scores de changement des moyennes ainsi que les relations entre l'utilisation du didacticiel, la motivation à apprendre l'anglais

langue seconde, le sentiment d'efficacité personnelle à effectuer des tâches en anglais et les notes des deux groupes d'élèves à risque en premier secondaire à l'école secondaire La Calypso d'Amos.

Les résultats de notre étude portent à croire que l'utilisation du didacticiel a une relation positive avec les résultats scolaires des élèves à risque de notre école et que même sur la courte période d'un mois à raison d'une fois par semaine, cet instrument s'est avéré efficace. Ce résultat semble confirmer les suggestions de Price (1991, cité dans Fleury, 2002), voulant que l'enseignement assisté par ordinateur profite aux étudiants faibles, soit au niveau de l'autonomie dans le cheminement et de l'ajustement des interactions aux réponses émises. Dans notre étude, l'utilisation du didacticiel semble avoir aidé à améliorer les apprentissages en langue seconde des élèves à risque tel que cela est reflété dans l'augmentation des notes.

En observant les résultats non concluants au niveau des liens suggérés dans nos hypothèses, nous remarquons également que l'utilisation du didacticiel n'a pas de lien significatif ni avec la motivation ni avec le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. En effet, les résultats montrent que la motivation des deux groupes est équivalente et que le sentiment d'efficacité augmente pour tout le monde.

Nos résultats démontrent qu'il existe bien un lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation chez le groupe témoin et le groupe expérimental. Cependant, contrairement aux suggestions de Dunkel (1990, cité par Meadows, 1994), le sentiment de contrôle que procure l'utilisation de l'ordinateur ne permet pas une augmentation de la motivation chez tous les élèves (Bandura, 1986, cité dans François et Botteman, 2003). Dans le cas de nos élèves, l'enseignement traditionnel semble suffisant pour maintenir la motivation nécessaire à l'accomplissement d'exercices utilisés dans la classe d'anglais langue seconde.

Les notes augmentent de façon significative chez le groupe expérimental. Une explication possible dans ce changement de notes semble être l'utilisation de didacticiel. Nous croyons que si le déroulement de l'expérimentation avait eu lieu à un moment différent pendant l'année plutôt qu'au mois de juin (fin de l'année scolaire) et que nous avons pu communiquer les résultats de l'étude à tous nos élèves, les résultats auraient été différents. En effet, nous croyons que si les élèves étaient informés des résultats obtenus à la suite des différentes analyses et qu'ils étaient conscients que l'usage du didacticiel a eu un effet significatif sur leurs notes, il y aurait augmentation de la motivation à apprendre l'anglais langue seconde chez nos élèves à risque. Selon notre vécu professionnel et la connaissance de nos élèves, nous croyons que l'augmentation des notes scolaires aurait un effet positif sur la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle chez la plupart de nos élèves. D'ailleurs, Viau (1994) mentionne que même si l'apprentissage découle de la relation pédagogique qui s'établit entre l'apprenant, l'enseignant et la matière, il est également influencé par un grand nombre de variables extérieures à cette relation. Nous avons privilégié les variables relatives à l'apprenant et à l'enseignant étant donné que ce sont les seules sur lesquelles nous avons une certaine influence. À travers le processus d'enseignement, l'enseignant cherche à faire acquérir des connaissances à ses élèves en choisissant, en concevant des activités d'enseignement et en évaluant les apprentissages de ceux-ci. Ainsi, par le choix des activités et les moyens utilisés pour faciliter les apprentissages, nous croyons que l'enseignant peut influencer la motivation de ses élèves à apprendre une langue seconde. Les élèves ont pour leur part à développer leurs compétences et c'est par la motivation et le désir d'apprendre qu'ils arrivent à atteindre ce but. L'élève est alors le premier responsable de son apprentissage et l'enseignant met tout en œuvre pour motiver ses élèves en adaptant et en modifiant son enseignement.

Il existe une corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation chez les deux groupes d'élèves. Mais seules les notes du groupe expérimental

augmentent significativement et il existe une corrélation entre ces notes et le sentiment d'efficacité personnelle. Étant donné le lien existant entre ce même sentiment d'efficacité personnelle et la motivation, il y a lieu de supposer une relation entre la motivation et le rendement scolaire, mais par l'entremise du sentiment d'efficacité personnelle dans le contexte. Parmentier (1999) décrit la motivation comme un processus susceptible d'évoluer chez chaque élève en fonction de sa manière de se percevoir et de percevoir le contexte scolaire. Le sentiment qu'un individu a de ses capacités à effectuer une activité influence sa motivation et son comportement. Ne pourrait-on pas suggérer que plus un élève a confiance en ses capacités à effectuer une tâche en langue seconde, plus il est motivé à utiliser la langue, donc plus il est ouvert à prendre des risques? Une étude ultérieure pourrait l'explorer.

En somme, cette étude nous a permis d'atteindre notre objectif qui est de vérifier les effets de l'utilisation d'un didacticiel sur les apprentissages de l'anglais langue seconde chez les élèves à risque de notre école. En effet, notre étude indique que les connaissances et les résultats des élèves à risque en anglais langue seconde peuvent être améliorés grâce à l'utilisation d'un didacticiel. De plus, nous avons atteint cet objectif malgré les limites de la recherche, c'est-à-dire le contexte spécifique, le type d'élèves à l'étude, le nombre restreint de groupes d'élèves et l'utilisation d'un seul didacticiel. Après tout, la note de passage n'est-elle pas une priorité chez nos élèves à risque? Par ailleurs, les résultats obtenus lors des différents tests ne permettent pas de valider notre modèle de départ qui supposait que les éléments qui changeraient le plus seraient la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle à effectuer des tâches en anglais, et ce, grâce à l'utilisation d'un didacticiel. Viau (1994) suggère un modèle où il met l'accent sur les activités d'enseignement et d'apprentissage, car il croit que c'est par leur intermédiaire que l'enseignant a le plus de chance d'améliorer la motivation de l'élève. Il se peut que les aspects non explorés du didacticiel aient un impact dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde et que l'usage du didacticiel

favorise l'augmentation des notes. Autrement dit, il se peut que des éléments d'ordre interactif tels que les couleurs, les sons, la variété des exercices, la rétroaction immédiate, etc. répondent aux caractéristiques individuelles des élèves.

De plus, seulement les élèves du groupe expérimental ont été à l'informatique. Se peut-il alors que ceux qui sont allés au laboratoire se soient sentis investis de la confiance du professeur juste parce qu'on s'occupait d'eux et que cela les ait incités à apprendre? Selon certains acteurs de l'éducation, les technologies ne remplaceront jamais la nourriture intellectuelle, affective et sociale que les enseignants peuvent procurer à leurs élèves : il est donc important qu'ils soient à la fois conscients des innombrables avantages découlant de l'intégration des TIC, tout en étant informés des limites de ces dernières (Karsenti, 2004).

Néanmoins, les résultats obtenus à la suite de cette expérimentation nous incitent à utiliser l'ordinateur comme outil complémentaire à notre enseignement. Afin de mener à terme des recherches futures, nous suggérons de revoir l'ordre de causalité de notre modèle, c'est-à-dire basé sur une hypothèse voulant que l'augmentation des notes obtenue par le biais du travail sur ordinateur a un effet positif sur le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation des élèves à risque à apprendre une langue seconde, donc le contraire de ce qui a été anticipé dans notre recherche. Nous croyons que l'information de nos élèves de l'augmentation de leurs notes scolaires à la suite de l'utilisation de l'ordinateur ne pourrait avoir que des effets bénéfiques sur eux et donc augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle et éventuellement leur motivation.

**APPENDICE A**

**LETTRE D'AUTORISATION**

A. Lettre d'autorisation..... 60

## A. Lettre d'autorisation



*École secondaire la Calypso*

800, 1<sup>re</sup> Rue Est, Amos (Québec) J9T 2H8

Tél.: (819) 732-3221

Le lundi 10 mai 2004

## Objet : Autorisation des parents

Chers parents,

En tant qu'enseignante en anglais langue seconde auprès de votre enfant, j'aimerais avoir votre autorisation afin que celui-ci participe à un projet de recherche que je réalise dans le cadre d'une maîtrise en éducation.

Ce projet a pour objectif de vérifier si l'utilisation d'un didacticiel en classe d'anglais a des effets positifs sur ses apprentissages en langue seconde. Le but premier de cette recherche est de trouver un moyen pratique pouvant motiver et faciliter l'apprentissage de l'anglais chez votre enfant. Ce projet se déroulera sur une période d'environ quatre semaines. Il consistera à amener certains élèves à expérimenter un didacticiel au local informatique à raison d'un ou deux cours par semaine afin de pratiquer des notions apprises en classe. De plus, tous les élèves auront à compléter un questionnaire portant sur la fréquence de leurs contacts avec l'anglais et leur motivation à apprendre cette langue.

Les élèves sont libres de ne pas participer au projet ou de s'en retirer en tout temps. Leur implication serait grandement appréciée étant donné que vos enfants me donneraient l'occasion de vérifier si l'utilisation de l'informatique permet d'améliorer leurs connaissances en anglais.

Très cordialement.

*Valérie Lamontagne*  
Valérie Lamontagne  
enseignante en anglais  
langue seconde (F.A.M.)

*Andrée Roy*  
Andrée Roy  
directrice

*Michel Picard*  
Michel Picard  
directeur adjoint

J'autorise mon enfant \_\_\_\_\_ à participer   
Je n'autorise pas mon enfant \_\_\_\_\_ à participer.

Signature des parents \_\_\_\_\_

## **APPENDICE B**

### **ACTIVITÉS SÉLECTIONNÉES**

B. Exemples d'activités sélectionnées.....	62
--	----

## B. Exemples d'activités sélectionnées

## Assorted Count and Noncount Nouns

\_\_\_\_\_ milk do we need?

How much

How many

This quiz has 25 questions.

## Plural Forms and Irregular Nouns

What is the correct PLURAL of the word?  
Click the answer button to see the correct answer.

1. How many  study English as a second language?
2. Five  opened a computer services company.
3. Even  enjoy learning on the Internet.
4. Most basketball players are 6  tall or more.
5. Which breed of  produces the finest wool?
6. My  are sensitive to the cold.
7. At daylight savings time, we have to change our .
8. The boys went fishing and caught 10 .
9. There are 10  in the Maintenance Department.
10. The  keep their  on the .

## Match the Sentences

Choose the equivalent or near-equivalent sentences.  
Use the boxes on the left to write your choices.  
Then click on the answer button to see if your answer is correct.

- |   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. He hates washing the dishes | a. He flew.                          |
| <input type="checkbox"/> 2. He's not diplomatic.        | b. He drives well.                   |
| <input type="checkbox"/> 3. He has no money.            | c. He starved to death.              |
| <input type="checkbox"/> 4. He's a good driver.         | d. He didn't win.                    |
| <input type="checkbox"/> 5. He died from hunger.        | e. He doesn't have any tact.         |
| <input type="checkbox"/> 6. He's the loser.             | f. He's broke.                       |
| <input type="checkbox"/> 7. He went by plane.           | g. He doesn't like doing the dishes. |

Answers

Check Answers (Requires JavaScript)

## Questions & Answers

Match the questions with the answers.  
Use the box on the left to write your choice.  
Then click on the answer button to see if your answer is correct.

<input type="checkbox"/> 1. Who are you waiting for?	a. No, not yet.
<input type="checkbox"/> 2. What happened to Bob?	b. Home.
<input type="checkbox"/> 3. How long does it take you to get there?	c. He broke his leg.
<input type="checkbox"/> 4. Can you tell me the time?	d. On January 1st, 1960.
<input type="checkbox"/> 5. Why did you call Mr. Brown?	e. Two hours.
<input type="checkbox"/> 6. Would you like something to drink?	f. Next week.
<input type="checkbox"/> 7. When will you travel to the United States?	g. My brother
<input type="checkbox"/> 8. Have you done assignment II?	h. A coke, please.
<input type="checkbox"/> 9. Where are you going?	i. To invite him to dinner.
<input type="checkbox"/> 10. When were you born?	j. It's 2 o'clock.

Answers

## **APPENDICE C**

### **QUESTIONNAIRE DES ÉLÈVES**

A. Instructions générales.....	65
A.1 Questionnaire : Partie 1 Renseignements de base.....	66
A.2 Questionnaire : Partie 2 Occasions de contacts.....	68
A.3 Questionnaire : Partie 3 Sentiment d'efficacité personnelle.....	72
A.4 Questionnaire : Partie 4 Motivation.....	77

**A. (Instructions générales)****QUESTIONNAIRE DES ÉLÈVES**

Ce questionnaire fait partie d'un projet de recherche sur l'apprentissage de l'anglais langue seconde à l'école. Les réponses à chacune des questions demeureront strictement confidentielles et ton nom sera remplacé par un numéro pour que tout demeure confidentiel.

Afin que ce sondage soit significatif, il est important que tes réponses soient aussi précises et aussi franches que possible. Réponds à toutes les questions. Si tu éprouves certaines difficultés ou si tu as des questions à poser, lève la main et quelqu'un te viendra en aide. Rappelle-toi, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est **TA** réponse qui compte.



12. Est-ce que ta mère parle anglais?

Oui ( )

Non ( )

13. Est-ce qu'il y a quelqu'un d'autre qui parle anglais dans ta famille?

Oui ( )

Non ( )

14. As-tu eu des cours d'anglais au primaire?

Oui ( )

Non ( )

15. Si tu as eu des cours d'anglais au primaire, à partir de quelle année?

4<sup>e</sup> année : ( )

Autre, précise : \_\_\_\_\_

Code : \_\_\_\_\_

**A.2 (Questionnaire : Partie 2)**

(Adopté de Fletcher :152-155)

Cette partie du questionnaire concerne des occasions que tu as d'entendre parler anglais.

**Indique par un crochet TA réponse dans la case prévue.**

1. Y a-t-il un câble de télévision chez toi?

Oui ( )

Non ( )

2. Est-ce que tu regardes la télévision?

Très souvent ( )

Assez souvent ( )

Souvent ( )

Rarement ( )

Jamais ( )

3. Est-ce que tu regardes la télévision :

Seulement en français ( )

Surtout en français ( )

Autant en français qu'en anglais ( )

Surtout en anglais ( )

4. Est-ce que tu as un vidéo à la maison?

Oui ( )

Non ( )

5. Est-ce que tu regardes des films en français?

- Très souvent ( )
- Assez souvent ( )
- Rarement ( )
- Jamais ( )

6. Est-ce que tu regardes des films en anglais?

- Très souvent ( )
- Assez souvent ( )
- Rarement ( )
- Jamais ( )

7. Est-ce que tu écoutes des chansons françaises à la radio ou sur le stéréo?

- Très souvent ( )
- Assez souvent ( )
- Rarement ( )
- Jamais ( )

8. Est-ce que tu écoutes des chansons anglaises à la radio ou sur le stéréo?

- Très souvent ( )
- Assez souvent ( )
- Rarement ( )
- Jamais ( )

9. Est-ce que tu achètes des cassettes ou des CD de musique en français?

Oui ( )

Non ( )

10. Si tu as répondu oui, est-ce que tu en achètes :

- Souvent ( )
- Parfois ( )
- Rarement ( )

11. Est-ce que tu achètes des cassettes ou des CD de musique en anglais?

Oui ( )

Non ( )

12. Est-ce que tu empruntes des cassettes ou des CD en anglais à tes amis?

Souvent ( )

Parfois ( )

Rarement ( )

Jamais ( )

13. Est-ce qu'il y a à la maison :

**Coche oui ou non**

	<b>Français</b>	<b>(oui) (non)</b>	<b>Anglais</b>	<b>(oui) (non)</b>
Des livres		( ) ( )		( ) ( )
Des journaux		( ) ( )		( ) ( )
Des revues		( ) ( )		( ) ( )
Des bandes dessinées		( ) ( )		( ) ( )

14. Est-ce que tu lis des livres, des journaux, des revues ou des bandes dessinées écrits en anglais?

Oui ( )

Non ( )

15. Si tu lis en anglais, est-ce que tu lis :

Tous les jours ( )

Plus d'une fois par semaine ( )

Plus d'une fois par mois ( )

Moins d'une fois par mois ( )

16. Est-ce que tu as la possibilité d'utiliser un ordinateur?

Oui ( )

Non ( )

17. Est-ce que tu as un ordinateur à la maison?

Oui ( )

Non ( )

18. Si oui, est-ce que tu fais des devoirs à l'ordinateur?

Tous les jours ( )

Plus d'une fois par semaine ( )

Plus d'une fois par mois ( )

Moins d'une fois par mois ( )

Jamais ( )

19. Est-ce que tu joues à l'ordinateur?

Tous les jours ( )

Plus d'une fois par jour ( )

Plus d'une fois par mois ( )

Moins d'une fois par mois ( )

Jamais ( )

20. Est-ce que tu as des jeux à l'ordinateur qui sont en anglais?

Oui ( )

Non ( )

21. Si oui, est-ce que tu comprends ces jeux?

Très bien ( )

Assez bien ( )

Bien ( )

Pas tellement bien ( )

Pas du tout ( )

Code : \_\_\_\_\_

**A.3 (Questionnaire :Partie 3)**(Traduction de *Self-Efficacy Questionnaire for French*)

**Quel est ton niveau de confiance face à l'apprentissage ou à l'utilisation de l'anglais?** Lire, écouter et parler sont des activités que tu fais pour apprendre et utiliser l'anglais. Cette partie du questionnaire décrit différentes tâches que tu pourrais utiliser en anglais. Pour chacune de ces tâches, tu vas évaluer ton niveau de confiance à accomplir les tâches décrites ci-dessous et ce, dans un temps raisonnable.

Pour chacune des affirmations, encercle le chiffre qui correspond le mieux à **TON** opinion. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

### Lire en anglais

La lecture est une activité qu'on utilise fréquemment pour apprendre et mettre en pratique l'anglais. Souvent, tu pourrais lire des textes tels que des dialogues, des histoires, des annonces publicitaires et des articles en anglais dans le cadre d'un travail en classe ou par intérêt personnel.

Encerle le chiffre ci-dessous qui correspond le mieux à ton niveau de confiance à lire un texte en anglais et à...

L1. ...trouver l'idée principale du texte en question.

0-----	10-----	20-----	30-----	40-----	50-----	60-----	70-----	80-----	90-----	100
Pas		Quelque peu		Assez		Très		Complètement		
certain		incertain		certain		certain		certain		

L2. ...répondre à des questions demandant des informations très spécifiques.

0-----	10-----	20-----	30-----	40-----	50-----	60-----	70-----	80-----	90-----	100
Pas		Quelque peu		Assez		Très		Complètement		
certain		incertain		certain		certain		certain		

L3. ...trouver la signification des mots et des phrases que tu ne comprends pas.

0-----	10-----	20-----	30-----	40-----	50-----	60-----	70-----	80-----	90-----	100
Pas		Quelque peu		Assez		Très		Complètement		
certain		incertain		certain		certain		certain		

L4. ...redire en français ce que tu as lu.

0-----	10-----	20-----	30-----	40-----	50-----	60-----	70-----	80-----	90-----	100
Pas		Quelque peu		Assez		Très		Complètement		
certain		incertain		certain		certain		certain		

L5. ...utiliser un texte en anglais afin d'accomplir une tâche dans la vie réelle.

0-----	10-----	20-----	30-----	40-----	50-----	60-----	70-----	80-----	90-----	100
Pas		Quelque peu		Assez		Très		Complètement		
certain		incertain		certain		certain		certain		

### Écouter en anglais et comprendre

Tu peux souvent écouter des gens parler en anglais, ton enseignant, tes camarades de classe, des gens dont leur langue maternelle est l'anglais (en personne, sur des cassettes vidéos, sur des cassettes audio), et tu veux t'assurer de bien les comprendre.

Encerle le chiffre sur les lignes ci-dessous qui démontre ton niveau de confiance à écouter l'anglais et à...

E1. ...comprendre l'essentiel de ce que tu entends.

0-----10-----20-----30-----40-----50-----60-----70-----80-----90-----100  
 Pas            Quelque peu            Assez            Très            Complètement  
 certain        incertain            certain        certain        certain

E2. ...comprendre des détails.

0-----10-----20-----30-----40-----50-----60-----70-----80-----90-----100  
 Pas            Quelque peu            Assez            Très            Complètement  
 certain        incertain            certain        certain        certain

E3. ... te débrouiller à comprendre la signification de certains mots ou phrases que tu ne connais pas.

0-----10-----20-----30-----40-----50-----60-----70-----80-----90-----100  
 Pas            Quelque peu            Assez            Très            Complètement  
 certain        incertain            certain        certain        certain

E4. ...redire en français ce que tu as entendu.

0-----10-----20-----30-----40-----50-----60-----70-----80-----90-----100  
 Pas            Quelque peu            Assez            Très            Complètement  
 certain        incertain            certain        certain        certain

E5. ...utiliser l'information que tu as entendu en anglais afin de réaliser une tâche dans la vie de tous les jours (par exemple, tu écoutes les prévisions de la météo et tu décides de porter des vêtements adaptés à la température extérieure).

0-----10-----20-----30-----40-----50-----60-----70-----80-----90-----100  
 Pas            Quelque peu            Assez            Très            Complètement  
 certain        incertain            certain        certain        certain

### Parler en anglais

Une partie de l'apprentissage de l'anglais est d'être en mesure de le parler. En classe tu peux avoir à parler l'anglais avec tes camarades de classe, donner un résumé, un rapport ou transmettre de l'information sur toi-même. À l'extérieur de la salle de classe, tu pourrais avoir une conversation avec un ami ou une personne native de la langue..

Encerle le chiffre sur les lignes ci-dessous qui démontre la confiance à parler en anglais et...

P1. ...à communiquer les points essentiels sur ce que tu veux dire.

0-----	10-----	20-----	30-----	40-----	50-----	60-----	70-----	80-----	90-----	100
Pas certain	Quelque peu incertain				Assez certain		Très certain		Complètement certain	

P2. ...à donner des détails et des explications à quelqu'un qui t'écoute.

0-----	10-----	20-----	30-----	40-----	50-----	60-----	70-----	80-----	90-----	100
Pas certain	Quelque peu incertain				Assez certain		Très certain		Complètement certain	

P3. ...à résoudre des problèmes de communication quand tu ne sais pas comment dire quelque chose ou que la personne qui t'écoute ne comprend pas ce que tu dis.

0-----	10-----	20-----	30-----	40-----	50-----	60-----	70-----	80-----	90-----	100
Pas certain	Quelque peu incertain				Assez certain		Très certain		Complètement certain	

P.4 ...savoir si la personne qui t'écoute te comprend correctement.

0-----	10-----	20-----	30-----	40-----	50-----	60-----	70-----	80-----	90-----	100
Pas certain	Quelque peu incertain				Assez certain		Très certain		Complètement certain	

P5. ...à accomplir une tâche dans la vie de tous les jours (par exemple, tu tombes malade pendant que tu es en vacances aux États-Unis et tu dois décrire les symptômes de ton malaise au médecin).

0-----	10-----	20-----	30-----	40-----	50-----	60-----	70-----	80-----	90-----	100
Pas certain	Quelque peu incertain				Assez certain		Très certain		Complètement certain	

### Apprendre du vocabulaire

L'apprentissage de nouveaux mots est essentiel afin d'apprendre l'anglais. Tu pourrais avoir à apprendre des mots de vocabulaire donné par ton enseignant ou écrits dans tes cahiers d'exercices. Tu pourrais aussi apprendre des mots que **tu** veux connaître.

Encerle le chiffre sur la ligne ci-dessous qui indique ta capacité à apprendre une liste de mots de vocabulaire en anglais semblable à ce que tu as en classe et...

V1. ...apprendre la signification de chaque mot.

0-----10-----20-----30-----40-----50-----60-----70-----80-----90-----100  
 Pas                    Quelque peu                    Assez                    Très                    Complètement  
 certain                    incertain                    certain                    certain                    certain

V2. ... utiliser correctement chaque mot dans une phrase.

0-----10-----20-----30-----40-----50-----60-----70-----80-----90-----100  
 Pas                    Quelque peu                    Assez                    Très                    Complètement  
 certain                    incertain                    certain                    certain                    certain

V3. ...entendre ou lire des phrases contenant ces mots et comprendre la signification des phrases.

0-----10-----20-----30-----40-----50-----60-----70-----80-----90-----100  
 Pas                    Quelque peu                    Assez                    Très                    Complètement  
 certain                    incertain                    certain                    certain                    certain

V4. ...te souvenir de la signification de chaque mot un mois plus tard.

0-----10-----20-----30-----40-----50-----60-----70-----80-----90-----100  
 Pas                    Quelque peu                    Assez                    Très                    Complètement  
 certain                    incertain                    certain                    certain                    certain

V5. ...comprendre ou utiliser le mot dans la vie de tous les jours.

0-----10-----20-----30-----40-----50-----60-----70-----80-----90-----100  
 Pas                    Quelque peu                    Assez                    Très                    Complètement  
 certain                    incertain                    certain                    certain                    certain

Code : \_\_\_\_\_

**A.4(Questionnaire : Partie 4)**  
(Adopté de Fletcher :163-166)

Dans cette partie se trouvent des phrases dans lesquelles nous te demandons ton opinion personnelle. Nous aimerions que tu coches la meilleure réponse pour toi. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. C'est TA réponse qui est importante.

1. Je pratique l'anglais que j'ai appris dans mon cours.

- Toujours ( )  
Souvent ( )  
Parfois ( )  
Rarement ( )  
Jamais ( )

2. Le cours d'anglais est pour moi :

- Toujours intéressant ( )  
Souvent intéressant ( )  
Parfois intéressant ( )  
Rarement intéressant ( )  
Jamais intéressant ( )

3. Mon enseignant(e) en anglais veut un(e) volontaire pour une activité dans le cours.

- Je suis toujours volontaire ( )  
Je suis souvent volontaire ( )  
Je suis parfois volontaire ( )  
Je suis rarement volontaire ( )  
Je ne suis jamais volontaire ( )

4. Lorsqu'on corrige ensemble une activité, je corrige mes erreurs sur ma feuille.

Toujours ( )

Souvent ( )

Parfois ( )

Rarement ( )

Jamais ( )

5. Lorsque je ne comprends pas les explications du professeur, je lève la main.

Toujours ( )

Souvent ( )

Parfois ( )

Rarement ( )

Jamais ( )

6. Si l'anglais n'était pas enseigné à l'école, j'essaierais d'apprendre l'anglais dans la vie de tous les jours en lisant des journaux et des livres anglais, en essayant de le parler chaque fois que c'est possible.

Toujours ( )

Souvent ( )

Parfois ( )

Rarement ( )

Jamais ( )

7. Lorsqu'il s'agit des devoirs d'anglais, je fais un effort pour les faire.

Toujours ( )

Souvent ( )

Parfois ( )

Rarement ( )

Jamais ( )

8. S'il y avait des familles anglophones dans mon entourage, je parlerais avec ces personnes.

Toujours ( )  
Souvent ( )  
Parfois ( )  
Rarement ( )  
Jamais ( )

9. S'il y avait un club d'anglais à l'école, je participerais à ce club.

Toujours ( )  
Souvent ( )  
Parfois ( )  
Rarement ( )  
Jamais ( )

10. Quand je ne comprends pas ce que mon professeur dit en anglais, je lui demande de m'aider.

Toujours ( )  
Souvent ( )  
Parfois ( )  
Rarement ( )  
Jamais ( )

11. Si j'avais l'occasion de parler anglais à l'extérieur de l'école, je parlerais.

Toujours ( )  
Souvent ( )  
Parfois ( )  
Rarement ( )  
Jamais ( )

**Coche une seule réponse**

12. J'apprends l'anglais parce que :

- Je pense que l'anglais m'aidera à comprendre les gens qui parlent cette langue et à comprendre leur culture. ( )
- Je pense que ce sera utile pour me trouver un travail plus tard. ( )
- La connaissance de deux langues voudra dire que j'ai une bonne instruction. ( )
- Cela me permettra de rencontrer et de converser avec plus de gens différents. ( )
- Je n'ai pas de raison spéciale. ( )

13. Pendant les cours d'anglais, j'aimerais que l'on parle anglais seulement.

- Toujours ( )
- Souvent ( )
- Parfois ( )
- Rarement ( )
- Jamais ( )

14. Si j'avais le choix (ou non) de prendre le cours d'anglais:

- Je ne sais pas si je le prendrais ou non ( )
- Je ne le prendrais pas ( )
- Je le prendrais sûrement ( )
- J'abandonnerais ( )

**MERCI DE TA COLLABORATION**

## **APPENDICE D**

### **ANALYSES DE FRÉQUENCES**

D.1 Les renseignements de base.....	82
D.2 Les usages langagiers en famille.....	83
D.3 La possibilité d'accès à l'anglais.....	84
D.4 Les habitudes d'écoute de la musique.....	85
D.5 Accès de la littérature anglophone et francophone au foyer.....	86
D.6 L'usage de l'ordinateur.....	88

### D.1 Les renseignements de base

Sexe de l'élève	Féminin Masculin	Total	GT	GE
		20	5	15
44	15	29		

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

Âge des élèves	12 13 14 15	Total	GT	GE
		11	4	7
32	12	20		
19	4	15		
2	0	2		

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

Lieu de naissance	Québec Ailleurs au Canada Autre	Total	GT	GE
		61	20	41
1	0	1		
2	0	2		

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

Temps au Québec	10 ans 12 ans 13 ans 14 ans 15 ans	Total	GT	GE
		3	0	3
11	4	7		
32	12	20		
16	4	12		
2	0	2		

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

## D.2 Les usages langagiers en famille

		<b>Total</b>	<b>GT</b>	<b>GE</b>
Langue parlée à la maison	Français	54	16	38
	Anglais-Français	8	3	5
	Autre	2	1	1

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

		<b>Total</b>	<b>GT</b>	<b>GE</b>
Père parle anglais	Non	43	16	27
	Oui	19	4	15

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

		<b>Total</b>	<b>GT</b>	<b>GE</b>
Mère parle anglais	Non	38	13	25
	Oui	26	7	19

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

		<b>Total</b>	<b>GT</b>	<b>GE</b>
Autre parle anglais	Non	29	11	18
	Oui	35	9	26

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

### D.3 La possibilité d'accès à l'anglais

		<b>Total</b>	<b>GT</b>	<b>GE</b>
Abonnement au câble de télévision	Non	6	1	5
	Oui	58	19	39

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

		<b>Total</b>	<b>GT</b>	<b>GE</b>
Vidéo à la maison	Non	1	0	1
	Oui	63	20	43

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

#### D.4 Les habitudes d'écoute de la musique

		<b>Total</b>	<b>GT</b>	<b>GE</b>
Achat de cassettes ou cd de musique en français	Non	20	5	15
	Oui	44	15	29

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

		<b>Total</b>	<b>GT</b>	<b>GE</b>
Achat de cassettes ou cd de musique en anglais	Non	9	2	7
	Oui	55	18	37

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

### D.5 Accès de la littérature anglophone et francophone au foyer

Livre en français à la maison	Oui	Total	GT	GE
		64	20	44

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

Journaux en français à la maison	Non	Total	GT	GE
	Oui	3	0	3
		61	20	41

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

Revue en français à la maison	Non	Total	GT	GE
	Oui	3	1	2
		61	19	42

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

Bandes dessinées en français à la maison	Non	Total	GT	GE
	Oui	13	1	12
		51	19	32

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

Livres en anglais à la maison	Non	Total	GT	GE
	Oui	34	10	24
		28	8	20

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

Journaux en anglais à la maison	Non Oui	<b>Total</b>	<b>GT</b>	<b>GE</b>
		55	16	39
		4	1	3

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

Revue en anglais à la maison	Non Oui	<b>Total</b>	<b>GT</b>	<b>GE</b>
		33	7	26
		27	11	16

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

Bandes dessinées en anglais à la maison	Non Oui	<b>Total</b>	<b>GT</b>	<b>GE</b>
		52	14	38
		8	3	5

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

Est-ce que tu lis des livres, des journaux, des revues ou des bandes dessinées en anglais?	Non Oui	<b>Total</b>	<b>GT</b>	<b>GE</b>
		44	13	31
		20	7	13

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

### D.6 L'usage de l'ordinateur

		<b>Total</b>	<b>GT</b>	<b>GE</b>
Si oui, fais devoir sur ordinateur	Jamais	28	9	19
	Moins d'une fois par mois	10	4	6
	Plus d'une fois par mois	7	0	7
	Plus d'une fois par semaine	11	5	6
	Tous les jours	1	0	1

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

		<b>Total</b>	<b>GT</b>	<b>GE</b>
Tu joues à l'ordinateur	Jamais	2	0	2
	Moins d'une fois par mois	3	1	2
	Plus d'une fois par mois	19	4	15
	Plus d'une fois par semaine	13	6	7
	Tous les jours	26	9	17

Notes : Groupe témoin = GT  
Groupe expérimental = GE

## **APPENDICE E**

### **ANALYSES DE CONSISTANCE INTERNE**

- E. Consistance interne des échelles de sentiment d'efficacité personnelle  
(partie 3 du questionnaire) et de motivation (partie 4 du questionnaire)..... 90

**E. Consistance interne des échelles de sentiment d'efficacité personnelle  
(partie 3 du questionnaire) et de motivation (partie 4 du questionnaire)**

**Consistance interne de l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle  
(partie 3 du questionnaire)**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	59	92,2
	Excluded (a)	5	7,8
	Total	64	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,963	20

**Consistance interne de l'échelle de motivation  
(partie 4 du questionnaire)**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	61	95,3
	Excluded (a)	3	4,7
	Total	64	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,810	12

**APPENDICE F**

**NOTES SCOLAIRES**

F. Notes scolaires..... 92

## APPENDICE F

## F. Notes scolaires

## Groupe expérimental

## Groupe témoin

Sujets	Code	Sommaire des 3 premières étapes en %	Note de la 4 <sup>ème</sup> étape en %	Sujets	Code	Sommaire des 3 premières étapes en %	Note de la 4 <sup>ème</sup> étape en %	Sujets	Code	Sommaire des 3 premières étapes en %	Note de la 4 <sup>ème</sup> étape en %
1.	11001	64	71	24.	11201	69	61	1.	11101	65	69
2.	11002	*	*	25.	11202	75	70	2.	11102	67	68
3.	11003	69	89	26.	11203	67	76	3.	11103	61	62
4.	11004	70	71	27.	11204	75	87	4.	11104	**	**
5.	11005	85	86	28.	11205	72	74	5.	11105	70	77
6.	11006	78	87	29.	11206	71	78	6.	11106	*	*
7.	11007	77	80	30.	11207	****	****	7.	11107	69	66
8.	11008	69	78	31.	11208	72	78	8.	11108	63	66
9.	11009	49	61	32.	11209	63	80	9.	11109	71	74
10.	11010	82	79	33.	11210	50	53	10.	11110	***	***
11.	11011	72	76	34.	11211	84	90	11.	11111	67	64
12.	11012	61	61	35.	11212	68	76	12.	11112	79	82
13.	11013	62	76	36.	11213	64	60	13.	11113	86	65
14.	11014	82	88	37.	11214	61	76	14.	11114	75	73
15.	11015	62	71	38.	11215	73	71	15.	11115	68	77
16.	11016	59	60	39.	11216	64	58	16.	11116	77	84
17.	11017	64	70	40.	11217	82	92	17.	11117	61	49
18.	11018	58	60	41.	11218	73	79	18.	11118	72	77
19.	11019	75	73	42.	11219	68	73	19.	11119	54	60
20.	11020	73	83	43.	11220	66	85	20.	11120	71	70
21.	11021	70	71	44.	11221	43	64	21.	11121	58	61
22.	11022	67	65	45.	11222	59	59	22.	11122	74	80
23.	11023	59	85	46.	11223	66	77	23.	11123	****	****
								24.	11124	71	65
Moyenne		68	74			67	73			67	69

\* Élèves n'ayant pas retourné la lettre d'autorisation d'un parent

\*\* Élève déménagé

\*\*\* Élève suspendu de l'école

\*\*\*\* Élève n'ayant pas complété le questionnaire avant ou après l'expérimentation.

## **APPENDICE G**

### **ANALYSES DES MOYENNES OBTENUES LORS DES DIFFÉRENTES PHASES DE L'EXPÉRIMENTATION POUR LE GROUPE TÉMOIN ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL**

G.1 Résultats des moyennes obtenues avant l'expérimentation.....	94
G.2 Résultats des moyennes obtenues après l'expérimentation.....	95

## G.1 Résultats des moyennes obtenues avant l'expérimentation

### Group Statistics

	Condition	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Motivation prétest (Exclus 12 et 14)	groupe témoin	20	1,9892	,67409	,15073
	groupe expérimental	44	2,0794	,54988	,08290
Sentiment d'efficacité total prétest	groupe témoin	20	43,3000	19,19663	4,29250
	groupe expérimental	44	44,7206	19,51490	2,94198
Sommaire 3 premiers bulletins	groupe témoin	20	68,95	7,508	1,679
	groupe expérimental	44	68,00	9,055	1,365

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Motivation prétest (Exclus 12 et 14)	Equal variances assumed	1,545	,219	-,566	62	,573	-,09021	,15931	-,40866	,22824
	Equal variances not assumed			-,524	30,980	,604	-,09021	,17202	-,44106	,26064
Sentiment d'efficacité total prétest	Equal variances assumed	,120	,730	-,271	62	,787	-1,42055	5,23662	-11,88841	9,04731
	Equal variances not assumed			-,273	37,397	,786	-1,42055	5,20392	-11,96092	9,11982
Sommaire 3 premiers bulletins	Equal variances assumed	,722	,399	,409	62	,684	,950	2,322	-3,692	5,592
	Equal variances not assumed			,439	43,945	,663	,950	2,164	-3,411	5,311

## G.2 Résultats des moyennes obtenues après l'expérimentation

### Group Statistics

	Condition	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Motivation après (Exclus 12 et 14)	groupe témoin	20	2,0807	,85499	,19118
	groupe expérimental	44	2,1830	,58351	,08797
Sentiment d'efficacité total après	groupe témoin	20	50,4583	18,39860	4,11405
	groupe expérimental	44	52,0368	18,85192	2,84203
Note 4e bulletin	groupe témoin	20	69,45	8,630	1,930
	groupe expérimental	44	74,05	9,979	1,504

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Motivation après (Exclus 12 et 14)	Equal variances assumed	6,241	,015	-,559	62	,578	-,10228	,18294	-,46797	,26340
	Equal variances not assumed			-,486	27,355	,631	-,10228	,21045	-,53383	,32926
Sentiment d'efficacité total après	Equal variances assumed	,056	,813	-,313	62	,756	-1,57845	5,04683	-11,66693	8,51003
	Equal variances not assumed			-,316	37,671	,754	-1,57845	5,00026	-11,70385	8,54695
Note 4e bulletin	Equal variances assumed	,651	,423	-1,778	62	,080	-4,595	2,585	-9,763	,572
	Equal variances not assumed			-1,878	42,223	,067	-4,595	2,447	-9,532	

## **APPENDICE H**

### **ANALYSES SUR LES SCORES DE CHANGEMENT**

H. Résultats obtenus sur les scores de changement pour le groupe témoin et le groupe expérimental.....	97
---	----

## H. Résultats obtenus sur les scores de changement pour le groupe témoin et le groupe expérimental

Group Statistics					
	Condition	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Motivation différence post moins prétest	groupe témoin	20	,0915	,46170	,10324
	groupe expérimental	44	,1036	,48345	,07288
Sentiment effi différence post moins prétest	groupe témoin	20	7,1583	12,76686	2,85476
	groupe expérimental	44	7,3162	13,20639	1,99094
Notes bulletin différence post moins prétest	groupe témoin	20	,5000	7,14143	1,59687
	groupe expérimental	44	6,0455	7,60647	1,14672

Independent Samples Test									
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Motivation différence post moins prétest	,000	,999	-0,094	62	,925	-,01208	,12861	-,26916	,24501
			-0,096	38,439	,924	-,01208	,12637	-,26781	,24366
Sentiment effi différence post moins prétest	,016	,900	-0,045	62	,964	-,15790	3,52560	-7,20547	6,88967
			-0,045	38,005	,964	-,15790	3,48044	-7,20365	6,88786
Notes bulletin différence post moins prétest	,360	,551	-2,754	62	,008	-5,54545	2,01371	-9,57080	-1,52011
			-2,821	39,059	,007	-5,54545	1,96595	-9,52177	-1,56913

## **APPENDICE I**

### **ANALYSES SUR LES SCORES DE CHANGEMENT POUR GROUPE UNIQUE**

I. Résultats obtenus sur les scores de changement pour groupe unique.....	99
---	----

## I. Résultats obtenus sur les scores de changement pour groupe unique

### Condition = groupe témoin

Statistiques sur échantillon unique<sup>a</sup>

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Motivation différence post moins prétest	20	,0915	,46170	,10324
Sentiment effi différence post moins prétest	20	7,1583	12,76686	2,85476
Notes bulletin différence post moins prétest	20	,5000	7,14143	1,59687

a. Condition = groupe témoin

Test sur échantillon unique<sup>a</sup>

	Valeur du test = 0					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
Motivation différence post moins prétest	,886	19	,386	,09152	-,1246	,3076
Sentiment effi différence post moins prétest	2,508	19	,021	7,15833	1,1833	13,1334
Notes bulletin différence post moins prétest	,313	19	,758	,50000	-2,8423	3,8423

a. Condition = groupe témoin

### Condition = groupe expérimental

Statistiques sur échantillon unique<sup>a</sup>

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Motivation différence post moins prétest	44	,1036	,48345	,07288
Sentiment effi différence post moins prétest	44	7,3162	13,20639	1,99094
Notes bulletin différence post moins prétest	44	6,0455	7,60647	1,14672

a. Condition = groupe expérimental

Test sur échantillon unique<sup>a</sup>

	Valeur du test = 0					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
Motivation différence post moins prétest	1,421	43	,162	,10359	-,0434	,2506
Sentiment effi différence post moins prétest	3,675	43	,001	7,31623	3,3011	11,3313
Notes bulletin différence post moins prétest	5,272	43	,000	6,04545	3,7329	8,3580

a. Condition = groupe expérimental

## APPENDICE J

### **ANALYSES COMPLÉMENTAIRES : CORRÉLATIONS ENTRE LA MOTIVATION ET LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE (PENDANT) ET LES NOTES DU QUATRIÈME BULLETIN POUR LE GROUPE TÉMOIN ET LE GROUPE EXPÉRIMENTAL**

J. Analyses de corrélation pour le groupe témoin et le groupe expérimental.....	101
--	-----

## J. Analyses de corrélation pour le groupe témoin et le groupe expérimental

### Condition = groupe témoin

Correlations(a)

		Motivation pendant (Exclus 12 et 14)	Sentiment d'efficacité total pendant	Note 4e bulletin
Motivation pendant (Exclus 12 et 14)	Pearson Correlation	1	,489(*)	,167
	Sig. (2-tailed)	.	,029	,482
	N	20	20	20
Sentiment d'efficacité total pendant	Pearson Correlation	,489(*)	1	,271
	Sig. (2-tailed)	,029	.	,249
	N	20	20	20
Note 4e bulletin	Pearson Correlation	,167	,271	1
	Sig. (2-tailed)	,482	,249	.
	N	20	20	20

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

a Condition = groupe témoin

### Condition = groupe expérimental

Correlations(a)

		Motivation pendant (Exclus 12 et 14)	Sentiment d'efficacité total pendant	Note 4e bulletin
Motivation pendant (Exclus 12 et 14)	Pearson Correlation	1	,341(*)	,218
	Sig. (2-tailed)	.	,029	,171
	N	41	41	41
Sentiment d'efficacité total pendant	Pearson Correlation	,341(*)	1	,424(**)
	Sig. (2-tailed)	,029	.	,006
	N	41	41	41
Note 4e bulletin	Pearson Correlation	,218	,424(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,171	,006	.
	N	41	41	44

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

a Condition = groupe expérimental

## BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press (Reprinted in H. Friedman Ed, *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego : Academic Press, 1998). [En ligne] (2003, novembre) Accès : <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/BanEncy.html>
- \_\_\_\_\_. (2003, Novembre). De l'apprentissage vicariant à l'auto-efficacité [En ligne]. Accès : <http://www.offratel.nc/magui/bandura.htm>
- Barbeau, D, Montini, A et Roy Claude. (1997). *Sur les chemins de la connaissance: La motivation scolaire*. Montréal, Québec, ACPC.
- Beroud, C. (2002, Mai). Rôle et place de l'enseignement assisté par ordinateur dans la didactique du français langue seconde/étrangère : *Enseignement assisté par ordinateur dans le FLS/FLE*. [En ligne]. Accès : <http://qsilver.queensu.ca/french/Confs/Lil97/CaroleBeroud.html>
- Bouffard, T. et Bordeleau L. (1998). Perspectives métacognitive et motivationnelle de l'élève en difficulté spécifique d'apprentissage. *Apprentissage et socialisation*, 18, (1-2), 23-34.
- Brauer, M. (1999). L'identification des processus médiateurs dans la recherche en psychologie. *L'année psychologique*. (2000), 100, 661-681. Laboratoire de Psychologie Sociale de la Cognition, CNRS UPRESA 6024, Université Blaise-Pascal.
- Breton, P. (1997, Septembre-Octobre). Enseignement, formation et nouvelles technologies: *Dossier de l'audiovisuel Dossier. Numéro spécial*, 64-65.
- Bruno, P. (2002, Mai). Utilisation pédagogique de jeux multimédias pour l'enseignement et l'apprentissage des langues : *Utilisation pédagogique de jeux multimédias*. [En ligne]. Accès : <http://www.educnet.education.fr/langues/sitelang/intro.htm>

- Carbonneau, M. et Legendre M.-F. (2002, Avril-Mai). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels : *Vie pédagogique*, 123, 12-17.
- Carter, M.-B. (2004). *An analysis and comparison of the effects of computer-assisted instruction versus traditional lecture instruction on student attitudes and achievement in a college remedial mathematics course*. A dissertation submitted to the Temple University Graduate Board (USA) in fulfillment of the requirements for the degree of Doctor in Education.
- Charnier T, L. Duquette, M. Pothier L. et M. (1997). Stratégies d'apprentissage et évaluation dans des environnements multimédias d'aide à l'apprentissage du français : *Journées Scientifiques et techniques du réseau francophone de l'ingénierie de la langue de l'Aupelf-Uref (JST'97)*, (271-276). Avignon. [En ligne], mai 2002 (1-10). Accès : <http://dept-info.univ-fcomte.fr/RECHERCHE/P7/pub/francil.htm>
- Chen, L.-K. (2004). *Experiences of students participating in a computer-assisted language learning environment : an example of Chinese language learning*. A dissertation submitted to the College of Education of Ohio University (USA) in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Couture, L. (1997). *Réalité socioculturelle des élèves de cheminement particulier de formation de type temporaire au terme de la scolarité primaire à la commission scolaire de Val-D'or*. Rapport de recherche présenté à l'UQAT comme exigence partielle de la maîtrise en éducation (M. ED.), Rouyn-Noranda (Québec), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue dans le cadre du programme de maîtrise en éducation extensionné de l'UQAR à l'UQAT.
- Cronbach, L.J. et Gleser G.C. (1965). *Psychological tests and personal decisions*. (2<sup>e</sup> éd.), Urbana : University Illinois Press.
- Crystal, D. (1987). *The cambridge encyclopedia of language*. Cambridge University Press, 368-377.
- Da Silveira, Y. I. (1988). *Développement de la bilinguïté chez l'enfant fon du Cotonou*. Thèse de doctorat non publiée. Université Laval.
- Derône, S. (1999). Utilisation des nouvelles technologies dans l'apprentissage et l'enseignement des langues : *Utilisation des nouvelles technologies dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. [En ligne], mai 2002, (1-8). Accès : <http://www.bonjour.org.uk/staffroom/multimedia.htm>

- De Vellis, R.F. (2003). *Scale development, theory and applications*. (2e éd.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Elkabas, Trott et Wooldddridge. (2002, Mai). Contributions de l'approche cybernautique à l'enseignement/apprentissage des langues secondes (L2): *L'approche cybernautique dans l'enseignement/apprentissage*. [En ligne]. Accès : <http://www.chass.utoronto.ca/epc/chwp/elkabas/cyber1.htm>
- Fletcher, S. (1999). *Pôle des facteurs socio-psychologiques d'attitudes, de perception et de motivation dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde chez des élèves en cheminement spécial*. Mémoire de Maîtrise, Rouyn-Noranda (Québec), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue dans le cadre du programme de maîtrise en éducation extensionné de l'UQAR à l'UQAT.
- Fleury, M. (2002, Mai). L'enseignement assisté par ordinateur : que faut-il en penser? : *E.A.O.* (1-7). [En ligne]. Accès : <http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/html/vol1/no2/eao.html>
- Formation générale des jeunes. Secondaire 1, 2, et 3. (2003, Septembre) *Banque d'instrument de mesure*, 56. Référence BIM (version 9.0). GRICS. [En ligne]. Accès: <http://www.grics.qc.ca/bim>
- François, P.-H. et Botteman. A. E. (2003). La théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : Applications, recherches et perspectives critiques. *Revus Carriéologie*, 519-543.
- Gardner, R. C. (1983). Learning Another Language : A true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*,( 2), 219-239.
- \_\_\_\_\_. (1985). Social psychology and second language learning : The Role of Attitudes and Motivation. *The Social Psychology of Language*, (4), Londres : Edward Arnold.
- Gardner, R. C. et Wallace E. L. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newsbury House, Rowley, Mass.
- Gauthier, B. (1984). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Ste-Foy, (Québec), Presses de l'Université du Québec.
- Giardina, M., Mottet M. et Harvey D. (1998). *L'évaluation des SAMI (système d'apprentissage multimédia interactif): de la théorie à la pratique*. 335-350.

- Gilbert, N. et Savard J.G. (1992). *Statistiques*. (2<sup>e</sup> éd.) Laval, Québec, Éditions Études Vivantes.
- Grimm, L. G. et Yarnold R. (1995). Multiple Regression and Correlation. In *Reading and understanding multivariate statistics*, 19-64. APA Washington D.C.
- Hamers, J. F. et Blanc.M.-H. A. (1989). *Bilinguality and bilingualism*. New York : Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (1989). *Apprentissage de la langue seconde*. Adapté de Hamers et Blanc, *Bilinguality and bilingualism*. New York : Cambridge University Press. [En ligne] juillet 2003. Accès : <http://www.fsj.ualberta.ca/beaudoin/ling/seconde.htm>
- Hoare, R. (2002). Attitudes and Motivations of Undergraduate Learners of French : an Integrative Approach. *Revue Parole*, 20. Université de Mons-Hainaut. [En ligne], septembre 2003. Accès : <http://www.umh.ac.be/RPA/rpa2001-20.html>
- Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse présentée comme exigence partielle au doctorat en éducation. Montréal (Québec), Université du Québec à Montréal.
- Karsenti, T. (2004, Septembre-Octobre). Les futurs enseignants du Québec sont-ils bien préparés à intégrer les TIC? *Vie pédagogique*, 132, 45-49.
- Kruidenier, B.G. et Clément R. (1986). *The effect of context on the composition and role of orientations in second language acquisition*. Québec : Centre International de Recherche sur le Bilinguisme. (B-157).
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (2<sup>e</sup> éd.) Montréal (Québec), Guérin éditeur limité.
- Likert, R.A. (1932). *A Technique for the measurement of attitude*. *Archives of Psychology*, 140, 44-153.
- Marks Greenfield, P. (1984). Les jeux vidéo : Mind and media, the effect of television, video games and computers, because the revolution in computer is important in the period that we are doing research. [En ligne], mai 2002. Accès : <http://www.scedu.umontreal.ca>

- Meadows, J. (1994). *L'enseignement correctif par ordinateur de l'anglais écrit langue seconde au secondaire pour les élèves en difficulté d'apprentissage*. Mémoire de Maîtrise, Rimouski (Québec), Université du Québec à Rimouski.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1998). *Programme d'études, anglais langue seconde, enseignement primaire*. Québec: Direction de la formation générale des jeunes, 1-15.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définitions*, 1-5.
- \_\_\_\_\_. (2002a). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire 1<sup>er</sup> cycle*. Québec: Document de travail aux fins de validation.
- \_\_\_\_\_. (2002b). *Programme d'études, anglais langue seconde, programme de base*. Québec: Document de travail aux fins de validation.
- \_\_\_\_\_. (2002c). *La loi sur l'instruction publique : Règlement modifiant le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. [En ligne], juin 2005. Accès. <http://www.publicationduquebec.gouv.ca>
- Montrol-Amouroux, P. (2002, Mai). *L'apport des TICS dans l'apprentissage des langues et de l'anglais en particulier* : CEMEA- Groupe d'activités Multimédia. [En ligne]. Accès : <http://www.cemea.asso.fr/multimedia/reflexions.html>
- National Capital Language Resource Center. (2004, Janvier). *Self-Efficacy questionnaire for French (Secondary/Higher Education)*. Georgetown University Center for Applied Linguistics. The George Washington University. (GSEQ). [En ligne]. Accès : <http://www.cal.org/nclrc/products/fseq.pdf>
- Nie, Hulle, Jenkins, Steinbrenner et Bent, (1975). *Statistical package for the social sciences (SPSS)*, (2<sup>e</sup> éd). New-York: Mcgraw- Hill.
- Pajares F. (1996). *Self-efficacy beliefs in academic contexts : An outline*, Emory University. [En ligne], octobre 2003.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Current directions in self-efficacy research* . Emory University : In Maehr & P.R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*, 10, 1-49. Greenwich (CT) : JAI Press. [En ligne], octobre 2003. Accès: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effpage.html>

- \_\_\_\_\_. (1996). *Croyance d'individu-efficacité dans les arrangements scolaires : Examen de la recherche éducative*, 66 (4), 543-578. [En ligne], novembre 2003. Accès: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/PajaresSE1996.html>
- Pajares, F. et Schunk, D.H. (2001). *Self-beliefs and school success : Self-efficacy, self-concept and school achievement*. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), 2001. *Perception*, 239-266. Londres : Ablex Publishing. [En ligne], novembre 2003. Accès : <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/PajaresSchunk2001.html>
- Parmentier, P. (1999). *L'étudiant-apprenant : La volonté d'apprendre*. Document interne à l'IPM : Exposé présenté par Philippe Parmentier à l'IPM (UCL) le 18 février 1999. [En ligne], janvier 2004. Accès : <http://www.imp.ucl.ac.be/PluriOrigine/articles2.html>
- RREALS Zone 02, C. Paradis (resp.). (1999-2000). *James Rainville's ESL. Recueil de sites Internet : Anglais, langue seconde primaire et secondaire*. Amos (Qc). Commission Scolaire Harricana. 61 p. Accès: <http://www.james.rtsq.qc.ca>
- Salkind, N. J. (2004). *Statistics for people who hate statistics*. (2e éd.) Sage Publications, Thousand Oaks.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. Éd. Edward Arnold. Londres.
- SPSS. (2003). (Version 12.0). [Logiciel]. Windows.
- Tabachnick, B.G. et Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. (4e éd.) Boston : Allyn and Bacon.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent (Québec), ERPI.
- \_\_\_\_\_. (1998). La motivation : d'hier à demain : *Apprentissage et socialisation*, 18, (1-2), 5-11.
- \_\_\_\_\_. 1999. Pour une catégorisation des facteurs environnementaux qui influencent la motivation des élèves en contexte scolaire : *Apprentissage et socialisation*, 19, (2), 65-79.