

ESSAI PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

PAR  
STEVE LAFRENIÈRE

LA MOTIVATION EN LANGUE SECONDE AU SECONDAIRE

AVRIL 2018

## Résumé

Nous avons mené ce projet dans le cadre d'un stage en enseignement de la maîtrise qualifiante de l'Université de Trois-Rivières. Durant ce stage, nous devions mener une intervention de démarche de résolution de problème. Afin de répondre à un questionnement personnel, nous désirions en savoir davantage sur la motivation en langue seconde au secondaire. Plus précisément, les facteurs qui peuvent favoriser la motivation d'apprendre. L'objectif de cet essai est de favoriser la motivation à apprendre des élèves du secondaire en anglais.

La motivation à apprendre est étudiée depuis de nombreuses années. Il s'agit d'un concept multidimensionnel, influencé par un grand nombre de facteurs. Selon Viau (1994), elle « est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans accomplissement afin d'atteindre un but. » (p.2). Pour réfléchir à la motivation des élèves, différentes variables liées à cette dernière sont explorées : la source (intrinsèque ou extrinsèque), la valeur accordée à la tâche, le sentiment de compétence et la perception de contrôlabilité.

Dans le but de comprendre ce qui motive les étudiants en langue seconde, plusieurs activités ont été réalisées selon les compétences évaluées en langues secondes, basées sur des concepts motivationnels. Les élèves devaient choisir selon chaque compétence, l'activité la plus motivante et la moins motivante, tout en expliquant leur choix. Cette expérimentation a eu lieu sur deux ans, et avec des élèves de niveaux différents, afin d'évaluer l'efficacité pédagogique des activités. Au terme de cette expérience, nous pourrions définir quelles activités sont selon nos étudiants intrinsèques/plaisantes et quelles sont les autres qu'ils perçoivent utiles ou qu'ils les font parce que ces activités sont évaluées, sans réellement les apprécier. À l'opposé, nous pourrions déterminer quelles activités ne motivent pas les élèves et les facteurs qui les rendent démotivantes.

Afin de répondre à ces deux objectifs, un questionnaire a été administré à 122 élèves lors de l'année scolaire 2016-2017 et à 102 élèves lors de l'année scolaire 2017-2018. Ce questionnaire évaluait la perception des apprenants en fonction des activités dans chaque compétence, soit *interagir oralement en anglais, comprendre et réinvestir des textes et écrire des textes*. Nous tenons à mentionner que des modifications ont été faites sur certaines activités à la suite des commentaires recueillis lors des résultats de la première année. Dans certains cas, ces modifications ont peut-être influencé les résultats de l'expérience de 2017-2018.

Les résultats de cette intervention démontrent certaines distinctions entre l'année scolaire 2016-2017 et 2017-2018. Par exemple, en C1, certaines activités ont eu un grand pourcentage de succès lors de la première année, telles que les sketches et les activités orales de discussions en groupes. Cependant, chez la deuxième cohorte, les présentations orales à partir du site Thinglink ont majoritairement surpassés les activités de la première année, alors que cette activité avait un faible taux de succès en 2016-2017. Dans les compétences 2 et 3, les activités basées sur l'apprentissage de la grammaire avaient beaucoup plus de succès en 2017-2018 chez des élèves de secondaire 2, qui expérimentaient ce genre d'activité pour la première fois que l'année précédente où les élèves considéraient ces activités comme de la révision. Plusieurs autres détails sur les résultats sont partagés dans la section discussion de l'expérimentation 2017.

En conclusion, la motivation des élèves reste un sujet complexe. Bien que certaines activités aient motivé les élèves, d'autres élèves n'ont pas eu d'effet. Notre expérimentation souligne l'importance de considérer les facteurs personnels lorsqu'il vient le temps de favoriser la motivation des élèves. Plusieurs pistes intéressantes sont proposées pour favoriser la motivation des élèves. Plusieurs pistes intéressantes sont proposées pour favoriser la motivation : valoriser les intérêts des élèves, mettre en place des activités en équipe, permettre aux élèves de se pratiquer dans les activités et finalement, mettre en place un climat de confiance pour les élèves.

## Remerciements

Pour moi, cet essai représente la lumière rouge d'une route qui paraissait sans fin. La combinaison travail à temps plein et étude semblent bien fonctionner pour certains, mais dans mon cas, c'était plus difficile. Ainsi, il est de mon devoir de remercier les personnes qui m'ont supporté tout au long de ce périple.

Tous d'abord, je remercie Normand Roy, directeur de cet essai. Sa disponibilité, sa connaissance approfondie du sujet et ses commentaires détaillés sur toutes les étapes de l'essai, ont accentué ma motivation tout au long de ce projet et me rend fier du produit fini.

Je tiens également à remercier les professeurs de l'UQTR qui m'ont apporté du soutien et des connaissances dont je m'inspire maintenant en classe : madame Mariane Gazaille, pour sa facilité à trouver des solutions à chaque problème. Puis, monsieur François Guillemette, de qui j'ai incorporé certaines de ces méthodes d'enseignements dans ma propre pratique.

Troisièmement, je désire remercier mes collègues des départements d'anglais de l'école Thérèse-Martin à Joliette et de l'école Des Rives de Terrebonne, qui m'ont supporté et conseillé lors des deux stages de cette maîtrise.

Enfin, les derniers et non les moindres, ma famille et mes amis qui étaient toujours là pour me supporter moralement dans les moments plus difficiles. Sans vous, il m'aurait été impossible de relever ce défi comme je l'ai fait.

## Table des matières

Résumé.....	ii
Remerciements .....	iv
Liste des tableaux.....	viii
Liste des figures .....	viii
Introduction .....	1
Chapitre 1 La problématique.....	2
1.1 L'évolution de la motivation et des comportements liés.....	4
1.2 Les variations entre le primaire et le secondaire .....	5
1.3 La motivation en L2 .....	7
Chapitre II Cadre de référence.....	11
2.1 La motivation des apprenants en langue seconde .....	11
2.1.1 La théorie de la valeur personnelle.....	13
2.1.2 Motivation intrinsèque vs extrinsèque.....	14
2.2 La dynamique motivationnelle de l'élève .....	15
2.2.1 La perception de la valeur d'une activité et les buts des élèves.....	16
2.2.2 La perception de sa compétence.....	17
2.2.3 La perception de contrôlabilité .....	18
2.4 La dynamique motivationnelle.....	19
2.5 Synthèse.....	20

2.6 L'enseignant .....	21
2.7 Objectifs spécifiques de l'intervention.....	22
Chapitre III Méthodologie.....	23
3.1 Contexte de l'expérimentation et échantillon .....	23
3.2 Description détaillée de l'intervention .....	24
3.2.1 Déroulement des activités pédagogiques.....	24
3.3 Collecte des traces .....	25
3.4 Justification des choix méthodologiques et retour critique .....	26
Chapitre IV Présentation des activités .....	27
4.1 Présentation des activités de la compétence 1 .....	27
4.1.1 La création d'un sketch .....	29
4.1.2 Oral interaction/Let's talk about.....	30
4.1.3 Thinglink project.....	32
4.1.4 Odd one out/compétition de mots de vocabulaire en équipe.....	33
4.1.5 Jeux de rôle/meurtre et mystère.....	34
4.2 Présentation des activités de la compétence 2 .....	36
4.2.1 Test d'écoute d'un épisode de la série Smallville .....	38
4.2.2 L'utilisation de stratégies de lecture et l'analyse du texte en groupe avant de répondre aux questions. ....	39
4.2.3 Compréhension de lecture/lecture en groupe/lorsque l'enseignant clarifie les mots d'un texte.....	40

4.2.4 Regarder une vidéo en lien avec la lecture d'un texte.....	41
4.2.5 Activité de chansons trouées.....	42
4.3 Présentation des activités de la compétence 3.....	44
4.3.1 Résumé d'un épisode de Smallville.....	46
4.3.2 Texte sur ce qui a bien été/moins bien été/ce que je peux faire pour m'améliorer dans un sketch.....	47
4.3.3 Activité anonyme de correction d'erreurs.....	48
4.3.4 La création d'une histoire avec une banque de mots.....	49
4.3.5 L'utilisation de connecteurs de phrases.....	50
4.4 Discussion.....	52
4.4.1 Les activités de la C1.....	53
4.4.2 Les activités de la C2.....	54
4.4.3 Les activités de la C3.....	54
4.4.4 Discussion en classe.....	55
4.5 Discussion de l'intervention 2017-2018.....	56
Conclusion.....	58
Références.....	63
Appendice 1 : Extraits des Commentaires des élèves par activité.....	67
Appendice 2: sondage/texte sur les compétences en anglais.....	74

## **Liste des tableaux**

Tableau 1. <i>Vue d'ensemble des activités par compétence</i> .....	25
Tableau 2. <i>Liste et descriptions des activités en lien avec la compétence 1</i> .....	28
Tableau 3. <i>Liste et descriptions des activités en lien avec la compétence 2</i> .....	37
Tableau 4. <i>Liste et descriptions des activités en lien avec la compétence 3</i> .....	45

## **Liste des figures**

Figure 1. Choix des activités en lien avec la compétence 1 (n=62) .....	36
Figure 2. Choix des activités en lien avec la compétence 1 (n=60) .....	36
Figure 3. Choix des activités en lien avec la compétence 2 (n=62) .....	44
Figure 4. Choix des activités en lien avec la compétence 2 (n=60) .....	44
Figure 5. Choix des activités en lien avec la compétence 3 (n=62) .....	51
Figure 6. Choix des activités en lien avec la compétence 3 (n=60) .....	51



## **Introduction**

Depuis mes débuts en enseignement (il y a près de 8 ans), je me pose plusieurs questions en lien avec la matière que j'enseigne (l'anglais). En fait, la plupart de ces questions ont un rapport direct avec la motivation ou devrais-je dire, le manque de motivation de certains élèves. Il semble y avoir une relation amour/haine envers l'anglais qui dépend de plusieurs facteurs ; l'influence des parents, l'exposition à la langue, l'importance que les étudiants donnent au cours, le niveau de confiance de parler la langue, etc.

Depuis la réforme, les élèves du primaire apprennent l'anglais dès la première année. Une des raisons de ce changement est qu'en apprenant par le jeu, les élèves seront davantage motivés d'apprendre une langue seconde qu'en leur apprenant directement la grammaire, comme par le passé, quand ils apprenaient l'anglais au 2<sup>e</sup> cycle. Le programme actuel d'enseignement de l'anglais, langue seconde est axé sur la dimension orale de la langue (MELS, 2006). Le programme favorise l'apprentissage par différents moyens, entre autres, l'élève écoute, imite, chante, interprète, communique, redit dans ses mots. Il n'y a aucune attente sur le plan de la lecture et de l'écriture au 1<sup>er</sup> cycle. Daviault (2011) souligne aussi qu'il faut également comprendre que les jeunes de première année sont à un âge où ils sont moins réticents à s'exprimer en anglais. Plus l'apprentissage débute tard, plus l'enfant va être gêné par crainte de commettre des erreurs. J'ai eu l'opportunité d'enseigner l'anglais au primaire en 2015 et je dois avouer avoir été surpris par leur grand niveau de motivation. Les élèves veulent tous chanter, répètent tous les mots de vocabulaire à haute voix, dessiner les nouveaux termes dans leurs cahiers et se battent pour répondre aux questions de l'enseignant ou pour écrire sur le TNI.

De cette expérience d'enseignement, je peux compter les élèves démotivés sur les doigts d'une seule main. Pour avoir expérimenté des activités avec ces différents types d'apprenants, je me questionne sur les raisons qui influencent la motivation des élèves après la transition entre le primaire et le secondaire.

Ainsi, pour cet essai, j'ai décidé d'explorer davantage cet aspect de ma pratique professionnelle. Le chapitre 1 illustrera ma problématique, qui est la motivation scolaire. Ensuite dans le

chapitre 2, je présenterai mon cadre de référence qui porte sur les concepts motivationnels des apprenants en langue seconde selon les chercheurs. Le chapitre 3 explicitera la démarche de résolution de problèmes employée dans ma pratique. Plus précisément, une posture réflexive basée sur un ensemble d'activités pédagogiques réalisées dans ma pratique enseignante. Ensuite, le chapitre 4 mettra en évidence les résultats de l'intervention. Finalement, je proposerai dans ma conclusion, des pistes d'actions qui devraient éveiller les intérêts des élèves en langue seconde.

## **Chapitre 1**

### **La problématique**

L'école secondaire arrive à un moment important du développement des jeunes apprenants, qui vivent une série de transformations. Chouinard et coll. (2012) souligne que « le vécu scolaire des élèves s'altère significativement lors de la période de transition de l'école primaire à l'école secondaire » (p.5). Les études antérieures remarquent une baisse significative de l'intérêt et de la motivation intrinsèque à l'école (Benner, 2011; Eccles et Roeser, 2009).

D'après French et Collins (2011), il est logique de croire que la motivation joue un grand rôle dans l'apprentissage et la rétention d'une langue seconde. French et Collins mentionnent que le manque général d'intérêt et de motivation et l'incapacité des élèves de reconnaître l'importance de l'anglais pour leur avenir sont les principaux défis rencontrés par les enseignants de L2 au Québec. Ils poursuivent en stipulant que le deuxième défi par ordre d'importance cité par les enseignants d'anglais du Québec est la gestion de classe. Celle-ci comprend les problèmes liés à la gestion de niveaux d'ALS différents au sein d'un même groupe, ainsi qu'aux ajustements pédagogiques (ex. la différenciation) nécessaires dans un contexte d'élèves, d'années d'études ou d'origines socioculturelles différentes. Dans les deux cas, il semble aux enseignants que le soutien des instances scolaires pour gérer une telle hétérogénéité dans les classes soit insuffisant. Enfin, le troisième défi qu'évoquent le plus souvent les enseignants est l'utilisation ou la pratique de l'anglais en classe ou en dehors de la classe. Il inclut la difficulté de faire interagir les élèves, de façon soutenue, en anglais avec leurs pairs ou avec leur enseignant dans des situations de classe ou des activités hors de la classe.

D'ailleurs, une perspective considérée depuis longtemps par les théoriciens, est que la perception des élèves en lien avec leur niveau de réussite et l'importance accordée à cette même activité. En 1983, Jacquelynne S. Eccles et plusieurs autres chercheurs ont proposé un modèle basé sur les attentes et valeurs des apprenants. D'après ce modèle, ils seraient influencés par les croyances en leurs habiletés, les difficultés perçues sur différentes tâches, les buts individuels ainsi que la mémoire affective. De plus, ces variables sont accentuées par les perceptions individuelles de ces individus et d'une variété d'influences en lien avec la socialisation (Eccles et coll., 1983). Ces derniers ont déterminé et mesuré les attentes du succès en lien avec les croyances des enfants face au degré de réussite sur les tâches à venir, soit dans un futur immédiat ou à long terme. Les résultats de cette recherche ont démontré que durant la transition vers le secondaire, les élèves ont moins d'intérêt pour les mathématiques et l'anglais. Dans le cas des mathématiques, la vision de leur importance continue de décliner en secondaire 1, alors que l'importance de l'anglais monte durant cette période.

Par rapport aux habiletés, Weiner (1985), suggère que les individus croient qu'ils n'ont aucun contrôle face à cet aspect. Il prétend que la croyance ou manque de croyance en son potentiel peut avoir d'importantes conséquences sur la motivation. Il semble que les chercheurs s'entendent sur un point précis. Il y aurait un besoin de compétence en tant que besoin naturel qui habite les individus et ce besoin est une raison majeure qui explique pourquoi les gens recherchent des activités stimulantes.

L'importance accordée à ces activités a également des conséquences psychologiques pour l'apprenant, qui sont pour la plupart positives, car ils accorderont de l'importance à bien performer s'ils ont du plaisir à faire une activité. Cette vision du niveau d'importance selon l'apprenant entre aussi en lien lors de la prise en compte des plans futurs d'un individu, tel que suivre un cours de math préalable à l'obtention d'un diplôme. Ainsi, selon la perception de l'apprenant, la décision de s'engager et de bien performer dans une activité serait en lien avec le niveau d'effort demandé et l'impact émotionnel. Par exemple, un élève qui s'inscrit dans un cours d'été d'une durée de trois semaines pourrait être démotivé, si son inscription signifie qu'il devra manquer une sortie familiale ou au contraire, serait davantage motivé, si son meilleur ami doit aussi suivre ce cours d'été.

Ainsi, la motivation à apprendre reste un sujet d'actualité. Les perceptions et les croyances des apprenants sont au cœur des enjeux motivationnels (Eccles, 1983 ; Weiner, 1985). Cependant, souvent instables et variables en fonction des caractéristiques des individus, les perceptions et croyances se doivent d'être étudiées davantage.

### **1.1 L'évolution de la motivation et des comportements liés**

Généralement à leur arrivée à l'école, les élèves sont-ils motivés ? Qu'est-ce qui fait en sorte que certains en viennent à se démotiver ? Ce chapitre traite de l'émergence de la motivation à apprendre, de son évolution au fil des années et comment celle-ci donne lieu à des comportements d'engagement ou d'évitement.

Ce chapitre porte le même nom d'une entrevue effectuée avec l'éminent chercheur québécois Roch Chouinard. Cette entrevue est si à propos avec le thème de ce travail, que j'ai choisi de présenter sa vision de l'évolution de la motivation chez un enfant jusqu'au niveau secondaire.

Selon Chouinard (2012), les enfants font leur entrée à l'école en étant motivés. Ils ont hâte d'apprendre à lire et à écrire et n'ont pas de craintes face à l'apprentissage. Ils ont plutôt des craintes sociales, que ce soit la peur de ne pas se faire d'amis ou de ne pas être aimé par son enseignant. Après un certain temps, l'enfant se rendra compte qu'il n'est pas seulement à l'école pour apprendre, mais également pour être évalué. Chouinard donne l'exemple d'un miroir qui reflète les capacités intellectuelles. L'élève se rend compte que ce n'est pas si facile que ça en a l'air. Certains ont plus de capacité que d'autres, ils ont tendance à se culpabiliser, certains enfants n'ont pas tous eu la même préparation avant de faire leur entrée à l'école. Bref, pour certains élèves, cette image dans le miroir est blessante et peu valorisante.

Par la suite, ces mêmes élèves peuvent adopter des comportements négatifs. Leur priorité n'est pas nécessairement d'apprendre, mais davantage l'évitement de l'impact négatif de l'échec. Ils adopteront des comportements d'évitement destinés à protéger leur intégrité. Par exemple, en faire le moins possible, ne pas prendre de chance, ne pas suivre toutes les consignes des adultes, s'absenter et adopter des comportements oppositionnels. De plus, un enfant qui réalise qu'il performe moins bien que les autres peut développer des comportements inappropriés. Comme

mentionnée plus tôt par d'autres chercheurs, la motivation pour l'école va diminuer graduellement au cours du primaire et par la suite au secondaire. Il y a plusieurs facteurs qui expliquent cette dégradation : des facteurs personnels, tels qu'un niveau d'intérêt faible pour certaines matières et des causes externes, telles que la comparaison sociale par les parents et les amis, etc. L'école devient compétitive.

Plusieurs autres éminents chercheurs tels que : Viau, Eccles, Dornyei, Wigfield, Ushioda, Deci et Ryan ont tous poussé la recherche sur la motivation scolaire, en ajoutant un peu plus à la connaissance sur le sujet. Ces recherches se sont intéressées à une multitude de domaines disciplinaires. Cette réalité que l'on observe par la motivation à l'école n'est pas différente pour l'apprentissage des langues.

## **1.2 Les variations entre le primaire et le secondaire**

Le passage entre le primaire et le secondaire est une étape marquante dans le parcours scolaire des élèves. Plusieurs études longitudinales de Eccles (1983, 1990, 1995) font état de périodes fondamentales en lien avec la motivation des élèves. Les résultats de ces études démontrent que même très tôt au niveau primaire, les élèves ont des perceptions précises sur l'importance qu'ils donnent à certains sujets ou ne croient pas en leur potentiel. En effet, il y aurait une diminution au niveau du sentiment de compétence des élèves au cours du primaire en math, lecture, musique et lors de la pratique des sports.

Selon ces mêmes résultats, la chute se prolonge également après le passage au secondaire (Chouinard, 2008). Par contre, la croyance en leur capacité d'écrire et en lecture est plus forte chez les élèves de secondaire 1 à 4 que ceux en 4<sup>e</sup> année du primaire. Les étudiants du primaire accorderaient une plus grande importance aux math, tandis que ceux du secondaire voient l'anglais comme une matière qui leur servira davantage dans leur vie en général.

Une récente étude (Watts, 2004) supporte les recherches de Wigfield & Eccles et coll. sur la théorie de la motivation en lien avec les attentes et les valeurs des apprenants. Cette étude accentue ces recherches en modélisant le développement de différentes croyances en lien avec les habiletés qui inclut une nouvelle mesure de perception du talent et différent type de valeurs.

Ces recherches ont aussi prouvé que les filles ont des perceptions davantage positives face à leurs habiletés que les garçons. D'ailleurs, les études d'Eccles, Wigfield et coll. ont identifié des différences qui favorisaient les filles en lien avec l'apprentissage de l'anglais, et ce, depuis la première année du primaire. Mais comment expliquer ces différences de genre entre les garçons et les filles ?

Hill et Lynch (1983) suggèrent que les filles deviennent plus négatives envers des sujets plus stéréotypés masculins tels que les maths, alors que les garçons aborderaient un comportement semblable en lien avec des sujets plus stéréotypés féminins tels que l'anglais. De plus, ces auteurs suggèrent que les garçons vivent un plus grand déclin au niveau des perceptions que les filles, qui auraient un lien avec le nombre d'échecs scolaires qui mènerait éventuellement à un plus haut niveau d'abandon des études chez les garçons.

Lors de précédentes études, Eccles et ses collègues ont divisé les valeurs en quatre parties : les valeurs intrinsèques telles que le plaisir de faire une tâche, la valeur utilitaire en lien avec l'importance reliée à l'individu pour son avenir, la valeur de l'accomplissement qui réfère à la fierté de bien faire un travail demandé et le coût qui a rapport au sacrifice demandé pour accomplir un travail. L'étude rapportée par Watt (2004) ciblait seulement les valeurs utilitaires et intrinsèques.

Les résultats de cette étude sur la motivation ne seraient pas seulement liés au changement de contextes entre le primaire et le secondaire. Du côté des maths, le déclin dans la perception des efforts demandés après la 7<sup>e</sup> année jusqu'à la fin de leur secondaire serait davantage lié à la structure du curriculum australien qui est une consolidation de ce qui est appris dans les années précédentes. Du côté de l'anglais, il y a également un déclin après la 7<sup>e</sup> année qui serait blâmée sur l'entrée au secondaire qui causerait une diminution de l'estime de soi ainsi que l'entrée dans la puberté qui causerait des changements physiologiques et psychologiques. Le grand nombre de nouveaux professeurs à l'arrivée au secondaire causerait un grand stress chez un important pourcentage d'élèves. De plus, une autre étude (Chouinard, 2008), fait part que le niveau de motivation envers les maths augmente entre le secondaire 3 et 5. De plus, ces résultats présentent une convergence entre les sexes en mathématique, plutôt qu'une différenciation. La baisse

graduelle du niveau de motivation en mathématique semble être un phénomène à deux étapes : une diminution entre les niveaux scolaires et parmi les mêmes niveaux.

Il y aurait une autre période vers la fin des études secondaires où l'on observe une diminution de la motivation. La sélection du parcours collégial et universitaire qui devrait produire des effets positifs, car les étudiants choisissent leurs propres cours apporte un niveau de stress supplémentaire chez les étudiants. En effet, la charge lourde de travaux et de devoirs lors d'études supérieures crée un fossé entre les besoins personnels et ceux de l'environnement scolaire.

### **1.3 La motivation en L2**

Au-delà des fluctuations de la motivation au regard de la maturation ou des caractéristiques individuelles, aspects associés à des facteurs internes, la motivation est aussi liée à la situation d'apprentissage, aspects associés à des facteurs externes (Galand, 2006). Par conséquent, dans les prochains paragraphes, la motivation dans l'apprentissage de la langue seconde est examinée (L2).

Robert Gardner (1972) et ses associés ont dirigé plusieurs études qui ont démontré que les apprenants devraient non seulement acquérir la connaissance d'une langue, mais de s'identifier à la communauté de la langue cible en adoptant leur style et leur comportement langagier. En effet, l'attitude des individus envers la communauté du langage ciblé devrait exercer une influence directe sur leur comportement en apprentissage d'une langue seconde, ce qui a conduit Gardner et Lambert (1972) à proposer deux types d'orientation de la motivation : une orientation intégrative qui reflète un intérêt sincère de l'apprenant dans les gens et la culture représentée et une orientation instrumentale qui reflète la valeur pratique et les avantages d'apprendre une nouvelle langue.

La *motivation instrumentale* ou *extrinsèque* est caractérisée par le désir de l'apprenant d'obtenir une reconnaissance sociale ou des avantages économiques à travers l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce type de motivation est généralement caractérisé par le désir d'obtenir quelque chose de pratique ou de concret par l'étude de la langue cible, comme, par exemple, réussir des

examens à l'université, accroître ses chances de trouver un emploi, obtenir une augmentation de salaire, pouvoir se former par la lecture dans une langue étrangère, traduire des travaux, etc.

Cependant, la *motivation intégrative* ou *intrinsèque* est caractérisée par les attitudes positives face aux locuteurs de la langue cible, comme le désir d'intégration ou l'envie de les connaître. Déménager dans une nouvelle communauté, dans un nouveau pays, par exemple, caractérise une motivation intégrative, élément clé qui aide l'individu à développer sa maîtrise de la langue, en devenant un de ses membres « compétents ». Pour les auteurs, même si les deux types de motivations sont des éléments essentiels pour le succès, c'est la motivation intégrative qui soutient le mieux à long terme l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ces recherches démontrent d'ailleurs que les apprenants seront davantage motivés d'apprendre une langue s'ils ont un but, tel qu'améliorer son anglais pour accéder à un meilleur emploi ou tout simplement par intérêt personnel en désirant s'ouvrir sur le monde. Ces motifs sont généralement ceux d'un adolescent ou d'un adulte, mais pour quels motifs un élève du primaire désirerait apprendre une langue ?

Selon Dornyei et *coll.* (2006, p.160), cela est relié à la propre perspective des apprenants, par exemple, à quel point ils sont d'accord ou en désaccord, l'importance qu'ils accordent au sujet et une variété de facteurs motivationnels (l'intérêt d'apprendre, le désir de démontrer leurs connaissances, performer mieux que les autres, faire plaisir à l'enseignant, attirer l'attention, recevoir des renforcements positifs). L'exposition en dehors du milieu scolaire joue également un rôle non négligeable. Le contexte bilingue de Montréal et des Philippines produit la meilleure preuve d'une relation indépendante entre la motivation intégratrice et la valeur pratique selon ces chercheurs. Il y aurait une motivation nécessaire qui reflète une attitude positive au niveau social et parental envers la langue seconde qui devient un facteur de succès futur. C'est d'ailleurs ce qui fait le succès des classes d'immersion. Au départ, la motivation de l'élève est déterminée par la décision du parent qui fait le choix pour son enfant de l'inscrire en classe d'immersion. Par la suite, l'élève devra prouver qu'il a le désir et les compétences de persévérer dans une langue seconde pour les années à venir.



Selon le Conseil canadien de l'apprentissage (2007), les élèves d'immersion connaissent habituellement plus de succès que les élèves réguliers. Qu'est-ce qui explique ce succès ? Il semblerait que l'apprenant de la classe d'immersion ainsi que l'enseignant arrivent avec une certaine expérience et un bagage culturel (Dornyei et Ushioda, 2009), qui serait perçu comme un avantage sur les élèves du régulier. L'enseignant de la classe d'immersion enseigne à des élèves qui sont généralement motivés contrairement à celui du régulier qui doit en faire un peu plus pour motiver ses élèves. Ces recherches ont apporté des réponses facilitant notre compréhension de la motivation en L2, mais qu'en est-il des applications concrètes qu'un enseignant peut utiliser pour promouvoir le désir de démontrer des attitudes positives vers une langue seconde ?

Une de ces applications pourrait être d'engager les étudiants à se donner des buts spécifiques à court terme et de valoriser les efforts effectués (Ushioda, 1996). Il est également recommandé de personnaliser les contenus à enseigner afin que les apprenants se reconnaissent dans une situation. L'approche communicative est également suggérée ainsi que l'utilisation de la rétroaction afin de renforcer le sens de l'autodétermination et le plaisir d'apprendre.

Selon l'étude de Dornyei et Ushioda (2009), l'apprenant devrait présenter une attitude positive envers son enseignant et les activités qu'il présente. Par conséquent, ce dernier doit créer un contexte d'apprentissage motivant et stimulant pour l'apprenant qui relève de la pédagogie et de la psychologie. Les projets par compétences, telles que les SAE (situation d'apprentissage et d'évaluation), sont de plus en plus recommandés par les conseillers pédagogiques et apportent aux élèves l'opportunité de vivre une expérience communicative tout en travaillant l'aspect culturel. Ces recherches démontrent également que les techniques de motivation d'un enseignant peuvent également varier en fonction du contexte culturel, qui peut augmenter ou descendre selon la perception des étudiants (Bernaus et Gardner, 2008). Par exemple, l'enseignant doit créer un contexte d'apprentissage motivant qui rejoint tous les apprenants de la classe en présentant des activités stimulantes au niveau pédagogique. Lors de cette même étude de Dornyei et Ushioda (2009), ils ont identifié l'engagement culturel des élèves dans la musique, les films ou même des repas-partage afin de faire connaître leur culture aux autres élèves. À l'inverse, si l'apprenant n'a pas la volonté de s'intégrer dans une langue seconde, il sera difficile d'acquérir la compétence linguistique propre à la communauté langagière cible.

En résumant ce chapitre, nous avons l'impression que la motivation n'est pas uniforme à chaque apprenant et qu'un enseignement basé sur la différenciation en fonction de la compétence et des caractéristiques des apprenants pourrait atteindre un plus grand nombre d'élèves. Tel que mentionné plus tôt, il semble que les apprenants qui ont des buts précis et des intérêts personnels afin de s'ouvrir sur le monde seront plus motivés d'apprendre une langue. Bien entendu, nous parlons ici des élèves qui font ces efforts par eux-mêmes. Ainsi, l'expérimentation de diverses activités en classe servira également à cibler des élèves ayant des intérêts variés.

Lors de ce chapitre, nous avons observé d'une part que la motivation individuelle des apprenants est souvent liée à des facteurs externes. Les élèves qui s'inspirent d'un personnage d'une série télévisée ou essaient de comprendre les paroles de certains artistes afin de chanter leurs chansons à une influence directe sur cet aspect, car ils s'identifient à la communauté de la langue cible en adoptant leur comportement langagier (orientation intégratrice). D'autre part, il y a d'autres élèves qui ont une motivation instrumentale (extrinsèque), car ils n'essaieront pas nécessairement d'apprendre par plaisir, mais davantage pour une raison précise, telle que d'avoir de meilleurs résultats. Alors que les chercheurs s'entendent, que la motivation intégratrice soutient le mieux l'apprentissage à long terme, la seconde partie de cet essai tentera de répondre à la question suivante : comment favoriser la motivation des élèves du secondaire à l'apprentissage de l'anglais en langue seconde?

## **Chapitre II**

### **Cadre de référence**

Dans cette partie, nous allons nous inspirer des écrits de plusieurs chercheurs. Puisque nous cherchons à favoriser la motivation des élèves du secondaire à l'apprentissage de l'anglais en langue seconde, il faut d'abord expliciter le concept de motivation. Pour débiter, nous nous attarderons sur différentes variables motivationnelles soulignées par la recherche. En ce qui a trait à l'expérimentation de l'essai, nous allons apprendre sur la théorie de la valeur personnelle de Covington, qui renforce une image positive de l'apprenant. Puis, nous allons faire la distinction entre la motivation intrinsèque et extrinsèque chez les élèves. Pour compléter ce chapitre, nous explorons les trois sources à la base de la dynamique motivationnelle ; la perception que l'élève a de la valeur d'une activité, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et sa perception de contrôlabilité de son déroulement.

#### **2.1 La motivation des apprenants en langue seconde**

Dans le domaine de la recherche en acquisition des langues secondes, les chercheurs se sont concentrés principalement sur deux genres d'attitudes : celle envers l'apprentissage d'une langue et l'attitude envers la communauté de la langue cible. Le premier genre d'attitude est éducationnel et le deuxième est social. Certains chercheurs avancent qu'ils y auraient des raisons de croire que les attitudes envers l'apprentissage des langues sont fortement reliées avec les performances dans la langue seconde (Masgoret et Garder, 2003), et davantage que les autres sujets du curriculum (Jordan, 1941).

De plus, ces attitudes semblent également être influencées par l'environnement où l'apprentissage a lieu (Gagnon, 1974). Par ailleurs, Krashen (1997) présente deux situations d'apprentissages distincts qui apportent des résultats différents. En apprentissage d'une langue étrangère, les étudiants n'ont pas l'occasion d'utiliser la langue cible d'une façon naturelle, car les enseignants sont généralement eux-mêmes des apprenants en langue seconde. Par conséquent, les étudiants ne ciblent pas l'intégration comme but ultime, et l'instruction est limitée qu'à seulement quelques heures par semaines. D'après cette même référence de Krashen, les contacts

naturels dans la langue seconde, ainsi que le désir d'intégrer la communauté de la langue cible est positionnée comme des indicateurs influents l'attitude des étudiants.

Gardner était un des pionniers dans l'étude des relations entre les attitudes, la motivation et les buts d'intégration. Selon lui (1985), la motivation était la combinaison de l'effort et du désir de réaliser ses objectifs, en plus d'avoir une attitude favorable envers l'apprentissage d'une langue. De plus, Gardner prétendait qu'il y a deux types d'orientations : intégrante et instrumentale. La première se base sur l'intérêt des individus d'apprendre une langue dans le but de communiquer avec la communauté de la langue cible. En fait, le contact culturel est essentiellement nécessaire afin de développer une attitude positive. En surcroît, Gardner croyait que l'effort, le désir d'apprendre la langue et un comportement positif envers la langue cible, la communauté et le contexte d'apprentissage sont tous reliés au concept des objectifs d'intégration.

Les orientations instrumentales sont en lien avec l'apprentissage d'une langue afin d'obtenir des bénéfices ou d'être récompensé. Ces apprenants ne visent pas l'intégration dans la communauté de la L1. Pourtant, les études présentent des résultats contradictoires : Gardner et Lambert (1972) ont découvert que les étudiants qui ont des buts d'intégration ont une attitude favorable envers l'apprentissage de la langue que ceux qui ont des orientations instrumentales. De plus, Lukmani (1972) suggère que les individus qui ont des orientations instrumentales semblent plus motivés.

De son côté, et dans une étude, qui impliquait plus de 8000 élèves, Dornyei (2005), confirmait que le contact culturel accentuait des comportements positifs en langues secondes. Le contact avec des gens parlant une langue seconde fait la promotion d'attitudes positives, en plus de motiver les comportements d'apprentissage d'une langue. Tout comme ses prédécesseurs, Dornyei prétend que l'attitude et la motivation ont un lien direct avec la performance. Selon Brown & Hewstone (2005), la profondeur de cette relation dépend de 5 facteurs : le statut égalitaire du groupe, les buts communs, la coopération à l'intérieur du groupe, le support de l'autorité (l'enseignant) et le potentiel d'amitié pour les élèves. Bref, la motivation en langues secondes telles que vues par plusieurs chercheurs dépend de plusieurs facteurs. D'ailleurs, plusieurs font état de différents concepts, dont la théorie de la valeur personnelle, ainsi que la motivation intrinsèque et extrinsèque qui sont généralement associées avec le milieu scolaire.

### **2.1.1 La théorie de la valeur personnelle**

Lors du chapitre précédent, le besoin de compétence qui habite les individus a été mis en évidence. D'ailleurs, ce besoin est une raison majeure qui explique pourquoi les gens recherchent des activités stimulantes : ils veulent se sentir compétents. La théorie de la valeur personnelle de Covington (1992) associe le désir de s'établir et de maintenir une image personnelle positive ou un sens de valeur personnelle. Alors que les étudiants sont régulièrement évalués en classe, Covington prétend que la compétence académique est probablement critique pour le maintien d'une image personnelle positive. L'attribution du succès aux habiletés et à l'effort, et l'échec au manque d'effort et d'habileté sont une pratique particulièrement problématique que beaucoup d'étudiants essaient d'éviter. Ainsi, les évaluations scolaires, la compétition et les comparaisons sociales n'aident pas certains étudiants à croire en leurs compétences académiques.

De plus, Covington rapporte que les élèves utilisent plusieurs stratégies afin d'éviter de démontrer un manque d'habiletés ; la procrastination, donner des excuses, éviter les tâches qui demandent un effort et tout simplement, ne pas essayer. Selon Covington et Omelich (1979), l'effort comporte une dynamique particulière, car il est important, afin d'atteindre le succès, mais si la personne échoue, il est difficile d'échapper à la conclusion qu'ils manquent d'habiletés. De cette manière, si l'échec est probable, certains élèves ne feront pas d'efforts, car essayer et échouer menace leur habileté d'avoir confiance en eux.

Selon la même référence, éviter une tâche demandant est une autre façon de minimiser l'expérimentation d'un échec : cette stratégie est régulièrement utilisée par des étudiants doués. Au lieu d'être motivé par un nouveau défi, ces étudiants évitent ces tâches, afin de maintenir leur besoin de compétence et la perception des autres de leur compétence.

### **2.1.2 Motivation intrinsèque vs extrinsèque**

Cette théorie, initialement présentée par Richard Deci en 1975 et enrichie par Deci et Ryan (1985, 2002), présente l'originalité par rapport aux précédentes théories, de distinguer deux types de motivation suivant qu'elle est « imposée » ou non. La valeur intrinsèque est le plaisir que l'individu obtient de performer l'activité ou l'intérêt que l'individu possède pour le sujet. De son côté, la valeur utilitaire est déterminée par le niveau auquel une tâche est en lien à des objectifs courants ou futurs, tels que des objectifs de carrières. Une tâche peut avoir une valeur positive pour une personne, car elle facilite des objectifs importants pour le futur, même s'il ou elle n'est pas intéressée dans la tâche pour ses intérêts personnels. Les étudiants s'inscrivent souvent à des cours auquel ils n'ont pas particulièrement d'intérêts, mais dont ils savent utiles pour faire plaisir à leurs parents ou pour être avec leurs amis. Dans un sens, cette composante est en lien avec des raisons extrinsèques afin d'amorcer une tâche, mais elle est aussi en lien direct avec les buts à courts et à long terme des individus. Afin de distinguer ces deux types de motivation, lorsque des individus ont une motivation intrinsèque, ils font des activités pour eux-mêmes et par intérêt pour cette activité. Lorsqu'ils sont motivés de façon extrinsèque, ils le font pour des raisons instrumentales, telles que pour recevoir un prix ou une note.

D'ailleurs, il y aurait une distinction entre la motivation intrinsèque en un état versus la motivation intrinsèque comme un trait de caractère. Ainsi, la motivation intrinsèque se diviserait en trois composantes : a) la préférence pour des défis difficiles et demandant ; b) un apprentissage mené par la curiosité et l'intérêt, et, c) un besoin de maîtrise et de compétences. La deuxième composante est davantage en lien avec l'idée de la motivation intrinsèque. La préférence pour des tâches difficiles et le besoin de compétence peuvent être liés à l'extrinsèque ou un besoin général de motivation par une réussite. Malgré tout, les découvertes de Shiefele et Shreyer (1994) suggèrent que les trois composantes sont hautement reliées. De plus, certaines preuves suggèrent qu'un haut niveau de motivation intrinsèque de trait de caractère facilite ; l'expérience émotionnelle de façon positive, l'estime de soi, la réussite académique et l'utilisation de stratégies d'apprentissage appropriées. La conséquence directe est que plusieurs suggèrent que le développement de la motivation intrinsèque devrait être ciblé à la maison et en classe.

Ainsi, pour favoriser la motivation des élèves, il faut prendre en ligne de compte que les apprenants peuvent avoir une motivation intrinsèque, extrinsèque et parfois les deux pour certaines activités. La valeur utilitaire de l'activité sera déterminante pour qu'il la considère extrinsèque, car elle répondra à des objectifs précis davantage qu'à ses intérêts personnels (intrinsèque).

Que ce soit intrinsèque ou extrinsèque, la motivation s'inscrit dans un processus plus complexe, qui intègre un ensemble de facteurs. Ce processus, ou dynamique motivationnelle, considère le contexte de l'activité, les perceptions et les comportements de l'élève (Viau, 1994).

## **2.2 La dynamique motivationnelle de l'élève**

Dans cette partie du travail, je me suis appuyé à l'ouvrage de Rolland Viau *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Selon les nombreux auteurs dont il s'est inspiré pour écrire ce livre, la dynamique motivationnelle est un phénomène intrinsèque à l'élève qui utilise des facteurs externes, tels que ; la vie personnelle de l'élève, la société, l'école ou la classe. L'enseignant peut de la même façon profiter du facteur dont il a un certain pouvoir, soit sa classe, en se servant d'activités pédagogiques, en utilisant la relation qu'il entretient avec ses élèves, ses pratiques évaluatives, le climat qui règne dans sa classe et le système de récompenses et de sanctions qu'il met en place. Sa propre définition de la dynamique motivationnelle est la suivante : (Viau, 1999, 1994) « Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre ».

Il y a trois sources à la base de la dynamique motivationnelle ; la perception que l'élève a de la valeur d'une activité, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et sa perception de contrôlabilité de son déroulement. Selon ce modèle, ces perceptions amènent les élèves à se poser trois questions : pourquoi ferais-je cette activité (perception de la valeur) ; suis-je capable de l'accomplir (perception de sa compétence) ; ai-je un certain contrôle sur son dénouement (perception de contrôlabilité). D'ailleurs, ce modèle démontre qu'il y a un lien entre

l'engagement et la persévérance. Selon Schunck (1991), « plus un élève s'engage dans une activité pédagogique, plus il persévère ».

Analysons plus en profondeur ces différents aspects : la perception de la valeur, la perception de la compétence, la perception de la contrôlabilité et les facteurs externes à la dynamique motivationnelle.

### **2.2.1 La perception de la valeur d'une activité et les buts des élèves**

Généralement, un élève donne une certaine valeur à une activité pédagogique s'il en perçoit l'utilité. Dans le cas contraire, s'il n'y accorde pas d'importance, il est fort possible que l'élève soit démotivé. Ainsi, deux termes sont en lien avec la perception de la valeur : l'intérêt et l'utilité. Le terme *intérêt* renvoie au plaisir intrinsèque que l'on retire de l'accomplissement d'une activité pédagogique (Hidi, 2006), alors que le terme *utilité* est en lien avec les avantages que l'on retire de l'accomplissement d'une activité. Il serait important de préciser que l'utilité n'est pas nécessairement associée à l'intérêt. Il est possible qu'une activité soit plus ou moins plaisante, mais que nous y accordions malgré tout, une certaine importance. À l'inverse, nous pouvons aimer une activité que nous considérons inutile. En contexte scolaire, l'élève accordera une valeur positive à une activité s'il la considère intéressante et utile.

Les élèves ont besoin d'objectifs concrets afin de valoriser les activités pédagogiques des enseignants. Nous allons maintenant tenter de faire la distinction entre les buts sociaux, les buts scolaires et les buts éloignés de l'élève (perspective future). Les buts sociaux des élèves démontrent que parfois, la socialisation a davantage d'importance que l'apprentissage. Les enfants et les adolescents ont besoin de s'identifier à d'autres jeunes de leur âge afin de partager ce qu'ils vivent et pour s'affirmer avec les élèves du sexe opposé. Le but d'apprentissage entre en lien lorsque les élèves veulent développer des connaissances et ont tendance à valoriser une activité pédagogique dans l'objectif d'acquérir certaines habiletés. D'autre part, un élève a des buts de performance s'il vise une bonne note, à être le premier de sa classe ou dans l'objectif de se faire féliciter afin de démontrer à ses camarades et à l'enseignant ce qu'il est capable de faire (Dweck, 1986).



Les buts éloignés ou perspectives futures sont définis comme l'anticipation qu'une personne fait de son futur en formulant des buts éloignés et en les intégrant dans ses activités présentes (Lens, 2006). Tout comme les buts scolaires, les buts éloignés ont la possibilité d'influencer positivement la perception qu'a un élève sur la valeur d'une activité. La perspective future est caractérisée par trois aspects : *le degré d'extension* ou la période de temps de ces buts (court à long) ; *la densité* ou le nombre de buts intermédiaires nécessaires afin d'atteindre un but final ; et finalement, *le degré de réalisme* de ces buts. Ainsi, un enseignant peut avoir dans sa classe, plusieurs types d'élèves qui ont des buts différents, allant du manque de motivation par manque de buts à court ou à long terme ou des élèves très motivés qui sont conscients que leurs buts actuels leur apporteront des opportunités scolaires (programmes d'études avancées) qui leur donneront accès au métier de leur choix.

Pour revenir au modèle de Wigfield et *coll.* (2006), ces chercheurs ont démontré dans leurs nombreuses études que les attentes et la valeur accordée par l'élève à une activité pédagogique indiquent que la dynamique motivationnelle est fonctionnelle. De cette façon, l'élève prend la décision de s'investir dans une activité, ce qui aura comme conséquence de réussir comme il le souhaite. Ces chercheurs supportent également un point que j'abordais lors de mon travail précédent : que la motivation des élèves du primaire déclinait à leur arrivée au secondaire. Il est à noter que cette diminution est particulièrement forte chez les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage.

### **2.2.2 La perception de sa compétence**

La définition de cette perception par Rolland Viau (2009) est la suivante : « la perception qu'a l'élève de sa compétence est le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée » (p.36).

Selon l'auteur, l'élève juge de sa compétence lorsqu'il lui est demandé de réussir des activités pédagogiques qu'il n'est pas certain de réussir. De plus, il n'aurait pas besoin d'évaluer sa capacité à réussir des activités qu'il a l'habitude de réussir, car il connaît déjà son niveau de compétence à cet effet. Par contre, ce n'est pas nécessairement toujours le cas, car les enseignants demandent souvent aux élèves d'accomplir des activités obligatoires et de travailler avec des

élèves qui ne sont pas nécessairement leurs amis. Ces conditions d'apprentissage peuvent créer des incertitudes qui peuvent mener à un questionnement de l'élève face à ses chances de réussir à faire ce que l'enseignant lui propose. Il y a une distinction à faire entre la perception de sa compétence et l'estime de soi. Ainsi, un élève peut avoir une bonne estime de soi dans la vie de tous les jours, tout en ayant une perception de sa compétence faible lors d'un travail d'anglais. Donc, l'estime de soi est la valeur générale qu'une personne s'attribue et la perception de la compétence porte sur la capacité à accomplir une activité pédagogique particulière.

Selon Bandura (2003), il y a quatre sources de perception de compétence : a) *ses expériences ou ses performances antérieures*, qui sont des points de références auxquels l'élève se réfère quant au degré de réussite ou d'échec face à une tâche à accomplir, b) *l'observation* qui consiste à regarder d'autres personnes exécuter une activité. Il y a également c) *la persuasion verbale* qui correspond aux commentaires que font les parents, enseignants et camarades pour le persuader qu'il a la capacité de réaliser une activité et finalement, d) les *états physiologiques* (chaleur, frisson) et *émotifs* (peur, déception) sont également une source de perception qu'un élève a de sa compétence. Ces états de panique face à la perspective d'accomplir une activité n'aident pas la perception de réussir l'activité proposée. Il y a d'autres sources qui proviennent de l'enseignement, tel que : les objectifs à atteindre, les exigences d'un cours, les critères d'évaluation et le comportement des enseignants qui peuvent également influencer le jugement que l'élève porte sur sa compétence à accomplir une activité.

### **2.2.3 La perception de contrôlabilité**

Selon Viau (1994), la perception de contrôlabilité en milieu scolaire est le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le dénouement d'une activité. De cette manière, on dira que sa perception est élevée s'il juge qu'il a de l'impact sur la façon dont se déroule l'activité pédagogique qui lui est proposée. À l'inverse, sa perception sera faible s'il croit que tout est à la discrétion de son enseignant. Il y a plusieurs éléments d'options pour les élèves. L'enseignant doit savoir : ce qui relève de sa responsabilité, ce qu'il peut déléguer et ce qu'il accepte de négocier avec ses élèves. Il est également important que l'enseignant offre à ses élèves des choix pertinents qui concordent avec leurs valeurs et centres d'intérêt.

Ryan et Deci (2000) ont présenté trois besoins à combler chez l'humain : le besoin d'autonomie, le besoin de se sentir compétent et le besoin d'affiliation. Selon l'auteur, le besoin d'autonomie serait le plus important, car l'élève juge si l'activité pédagogique qu'on lui propose lui laisse la marge de manœuvre qu'il désire. Il semblerait que l'élève recherche rarement une totale liberté d'action. Il recherche certaines restrictions dans l'étendue d'un travail. Par contre, le degré de liberté souhaité n'est pas le même pour tous, ce qui représente un défi supplémentaire pour l'enseignant.

Ces trois sources de la dynamique motivationnelle sont liées à trois comportements qui se manifestent sur l'apprentissage ; *l'engagement cognitif* de l'élève qui correspond au degré d'effort mental qu'il démontre dans une activité pédagogique. Pour en arriver là, il utilise diverses stratégies d'apprentissages (cognitives, métacognitives, gestion de l'apprentissage et affectives). De plus, la *persévérance* est en lien avec le temps. Ils doivent consacrer tout le temps nécessaire pour réussir une activité. La dernière est *l'apprentissage* visé par l'activité pédagogique. Non seulement les connaissances acquises, mais aussi les compétences à travailler en équipe, élaborer des projets, etc.

Le concept de motivation est en lien avec différentes perceptions motivationnelles. En effet, pour un élève, l'activité pédagogique aura de la valeur s'il en perçoit l'utilité. Dans le contexte scolaire, des buts sociaux, tel que la socialisation a parfois plus d'importance que des buts d'apprentissage afin d'acquérir certaines habiletés. De plus, la perception de compétence entre en jeu lorsqu'il est question de croire en ses capacités à accomplir une activité pédagogique. De son côté, la perception de contrôlabilité est le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le dénouement d'une activité. Afin de favoriser la motivation des élèves, il est important que ces perceptions soient comprises par l'enseignant lors de la présentation d'une activité.

## **2.4 La dynamique motivationnelle**

Premièrement, les facteurs liés à *la société* en lien avec la motivation sur la réussite des élèves ont permis de constater que la culture et les valeurs d'une société, ainsi que les médias influent directement la dynamique motivationnelle de l'élève. L'importance de travailler à tout prix à créer différents types d'élèves, ceux qui veulent un diplôme le plus rapidement possible et ceux

qui désirent apprendre. L'influence des médias influe aussi sur la motivation des élèves. Le fait de valoriser des vedettes qui n'ont pas eu à travailler physiquement avant d'atteindre la célébrité fait croire à certains jeunes qu'ils ont la possibilité d'atteindre cet objectif. L'accès facile à des activités plaisantes telles que les jeux vidéo rend les activités pédagogiques plus difficiles chez certains jeunes, car ils perdent l'habitude d'un travail intellectuel qui nécessite réflexion et le silence complet. Par contre, il y a d'autres facteurs sociaux pouvant accentuer la motivation. L'accès à Internet est un très bon exemple, les revues, livres et chaînes de télévision basés sur la culture et les voyages.

Les facteurs liés à *l'école* sont tout aussi importants, car c'est dans les écoles secondaires que les problèmes de motivation sont les plus présents. D'ailleurs, afin de comprendre la perte de motivation entre le primaire et le secondaire, des chercheurs (Anderman et Maehr, 1994) ont comparé les traits de personnalité aux modes de vie imposés aux adolescents dans les écoles secondaires américaines. Les résultats démontrent que les écoles secondaires offrent un environnement qui ne correspond pas à leurs besoins psychologiques. Alors que les adolescents recherchent : l'autonomie, l'indépendance, l'autodétermination et un plus grand nombre d'interactions sociales, l'école secondaire leur présente comparativement au primaire : un plus grand nombre de règles de disciplines à suivre, une réduction des possibilités de prendre des décisions, une augmentation du nombre d'évaluations contraignantes, une diminution des relations entre l'enseignant et l'élève et un regroupement des élèves par niveaux. Malgré tout, nous croyons que l'enseignant, qu'il soit au primaire ou au secondaire, est le principal acteur de la motivation pour ses élèves.

## **2.5 Synthèse**

En ce qui a trait aux types de variables motivationnelles choisies lors de cet essai, elles ont en commun la possibilité d'aller chercher de l'intérêt chez les élèves. Selon la théorie de la valeur personnelle de Covington, la présentation d'activités stimulante peut maintenir leur besoin de compétence et la perception des autres de leur compétence. De cette façon, s'ils aiment l'activité, ils seront motivés à démontrer aux autres élèves leur compétence. Lors de l'explication du questionnaire, il est important de faire comprendre aux élèves que nous voulons des réponses détaillées et honnêtes. De cette façon, il sera clair, si une activité est intrinsèque, car ils la font par plaisir ou s'il la considère extrinsèque, car ils sont

motivés par des points ou ils peuvent reconnaître son utilité, sans l'apprécier. Enfin la plupart des activités visent les variables motivationnelles de valeur, compétence et contrôlabilité, mais les commentaires des élèves nous montreront s'ils sont réellement atteints. La dernière variable et non la moindre est le rôle de l'enseignant. Dans certaines activités, il a un rôle très présent et d'autres un peu moins. Il serait intéressant de voir à quel point il est considéré comme un facteur de succès d'une activité par les élèves.

## **2.6 L'enseignant**

D'après Viau (1994), « un enseignant qui désire susciter la motivation de ses élèves se doit d'être compétent et motivé à enseigner, ce qui n'est pas toujours le cas » (p.81). Les récentes coupes budgétaires dans le système scolaire, des classes qui ont en moyenne 30 élèves, ainsi que l'inclusion scolaire qui est exagérée dans certaines écoles, sont tous des exemples de facteurs qui démotivent certains enseignants. Par contre, il est primordial de servir de modèle en étant un enseignant motivé et motivant, surtout si on s'attend de la même chose de nos élèves. Il faut être charismatique, démontrer sa bonne humeur, présenter une matière qui a de l'importance pour nous et le faire savoir aux élèves. De plus, les recherches présentées dans le livre de Viau favorisent de donner une certaine marche de manœuvre aux élèves en leur donnant des choix et des options lors des travaux. Selon un sondage de Savoie-Zajc (1994), un enseignant démotivant ne maîtrise pas sa matière, n'aime pas enseigner et ne réussit pas à se faire respecter par ses élèves. De plus, les résultats de ce sondage ont révélé que l'une des principales causes de leur désintérêt était l'attitude de leur professeur. Il est donc important de présenter des activités pédagogiques intéressantes, telles que : des projets de recherche, des jeux éducatifs, etc.

Par ailleurs, une activité d'apprentissage doit être signifiante aux yeux de l'élève, diversifiée et s'intégrer aux autres activités, représenter un défi et exiger de l'élève un engagement cognitif. Quant aux pratiques évaluatives de l'enseignant, la façon et la fréquence dont ils sont évalués peuvent nuire à leur motivation. D'autres semblent croire que travailler sans être évalué nuit à la motivation. Un climat de classe qui fonctionne pour un enseignant doit être basé sur une bonne gestion de la discipline, du temps alloué à l'apprentissage et d'une bonne relation avec les élèves. Mis à part dans certaines classes d'adaptation scolaire, les récompenses liées à l'apprentissage sont contestées par les chercheurs (Ryan et Deci) depuis environ 25 ans, car elle transforme sa motivation intrinsèque en motivation extrinsèque. À mon avis, cela répond bien à la part de

l'enseignant, mais comment faire pour favoriser le sentiment de compétence de l'élève, et de façon plus large, sa motivation ?

### **2.7 Objectifs spécifiques de l'intervention**

Le problème de motivation est bien documenté à travers les écrits scientifiques. Cela reste un défi constant pour les enseignants, et mon expérience personnelle n'est pas différente. À la lumière des éléments présentés, l'objectif de ce projet est de favoriser la motivation des élèves à l'apprentissage de l'anglais. Afin de pouvoir atteindre cet objectif, je compte;

- 1- Modifier mes pratiques pédagogiques afin d'intégrer mes concepts motivationnels;
- 2- Examiner le potentiel d'activités pédagogiques sur la motivation des élèves en anglais, langue seconde;
- 3- Développer l'intérêt des élèves envers l'anglais, langue seconde en pratiquant des activités diversifiées sur les trois compétences du programme de formation.

## **Chapitre III**

### **Méthodologie**

Ce troisième chapitre présente la méthodologie de la démarche de résolution de problèmes. Cet essai propose de prendre une posture réflexive sur un ensemble d'activités pédagogiques réalisées dans le cadre de ma pratique enseignante afin de valoriser la motivation à apprendre des élèves en anglais. Étant en lien d'emploi, il a été décidé de profiter de cette opportunité pour introduire cette réflexion durant deux ans. Dans les prochaines lignes, nous expliquons le contexte du milieu scolaire, les stratégies et moyens liés à l'intervention la description détaillée de la collecte de données et le choix des analyses préconisées.

#### **3.1 Contexte de l'expérimentation et échantillon**

L'intervention s'est déroulée durant deux années scolaires. La première a eu lieu lors de l'année scolaire 2016-2017 à l'école secondaire Félix-Leclerc de Repentigny où j'enseignais l'anglais dans le programme sports-études pour les élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire. Ce programme est très contingenté, et les élèves sélectionnés doivent garder une moyenne académique supérieure à 70 % afin de rester dans le programme. Les élèves sont généralement très motivés et compétitifs, et la plupart sont déjà très exposés à l'anglais, car ils voyagent dans plusieurs pays pour des compétitions sportives (baseball, hockey, cheerleading, golf, volleyball, natation et tennis) et beaucoup proviennent de programmes enrichis d'anglais d'autres écoles. De plus, plusieurs de ces élèves proviennent de milieux favorisés et ont eu l'opportunité de voyager avec leurs familles. Malgré tout, il est important de mentionner pour l'expérimentation que ces élèves étudient l'anglais au niveau régulier à l'école secondaire Félix-Leclerc. Il s'agit de 128 élèves (80 garçons et 42 filles) de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire qui ont participé à l'intervention. Ils avaient tous de 14 à 16 ans.

La deuxième et dernière vague de l'intervention a eu lieu lors de l'année scolaire 2017-2018 à l'école secondaire Des Rives de Terrebonne où j'enseignais l'anglais au niveau régulier pour les élèves de 2<sup>e</sup> secondaire. Contrairement à l'année précédente, cette école est davantage multiculturelle, et pour beaucoup d'élèves, l'anglais est leur 3<sup>e</sup> langue. La plupart des élèves

proviennent de la classe moyenne, et n'ont pas nécessairement été exposés à l'anglais par le voyage. L'école Des Rives offre un programme de Linguistique, donc les élèves qui proviennent de programmes enrichis au primaire ne se retrouvent pas au niveau régulier au secondaire. 102 élèves de 2<sup>e</sup> secondaire ont participé à l'expérimentation. Parmi ces adolescents âgés de 13 à 15 ans, il y avait 58 garçons et 44 filles.

### **3.2 Description détaillée de l'intervention**

L'intention derrière la démarche proposée est de favoriser la motivation des élèves à travers une série d'activités qui font appel aux concepts motivationnels soulevés dans le cadre de référence, soit la valeur à la tâche, l'intérêt, le sentiment de compétence et la contrôlabilité. Pour y arriver, chaque activité contient des stratégies pédagogiques inspirées des théories motivationnelles explicitées précédemment. La description de chaque activité permet d'explicitier les liens entre les moyens choisis et le résultat escompté, qui, par l'intermédiaire des variables motivationnelles, est de favoriser la motivation à apprendre une langue seconde. Ces éléments sont décrits dans la section « Résultats ».

#### **3.2.1 Déroulement des activités pédagogiques**

Entre le mois de septembre 2016 et février 2017, les élèves ont participé à diverses activités avec une durée de 20 à 60 minutes. Le tableau 1 permet d'avoir une vue d'ensemble des activités par compétence, tel que prescrit dans le Programme de formation de l'école québécoise. Pour les tableaux 2 à 4, nous présenterons chaque activité. Les aspects motivationnels associés sont présentés, soit le type de motivation visé (intrinsèque/extrinsèque), les variables ciblées (valeur de la tâche, sentiment de compétence ou contrôlabilité) et le rôle de l'enseignant. Les activités sont explicitées dans la section « Discussion de l'intervention », puisqu'elles alimentent la réflexion sur les objectifs de recherche.



Tableau 1. *Vue d'ensemble des activités par compétence*

<b>Compétence 1</b>	<b>Compétence 2</b>	<b>Compétence 3</b>
Creation of a sketch	Smallville/questions only	Smallville episode summary
Oral interaction/Let's talk about	Reading comprehension/use strategies  Take 10 minutes to understand the questions first.  Circle and underline key words.	What went well and not so well in a sketch/what can I do to improve.
Thinglink project	Reading comprehension/group reading/when the teacher clarifies words from the text.	Anonymous error correction activity.
Odd one out/team competition	Watch videos related to a text.  Fill in the blanks song activity.	Creating a story/Halloween odd one out.  Use connectors.

### **3.3 Collecte des traces**

Les données de l'intervention provenaient principalement des productions écrites des élèves, d'un journal de bord que j'ai écrit à partir des lectures de ces textes, et finalement, de discussions rétroactives avec chacun des groupes sur leurs choix d'activités motivantes et moins motivantes.

#### *Texte critique des étudiants*

Pour mieux comprendre la perspective des élèves, il a été proposé de rédiger un texte argumentatif sur les activités pédagogiques en classe. La rédaction du texte s'est déroulée sur un total de trois périodes de 75 minutes.

Lors du premier cours, l'activité sur la démarche réflexive a été explicitée aux élèves (voir Appendice 2). Chaque élève devait réfléchir aux différentes activités pédagogiques réalisées en classe et de la valeur qu'ils accordaient aux activités. L'idée était d'amener les élèves à développer sur les aspects appréciés ou moins appréciés. Les élèves devaient répondre à 3 questions : ce qu'ils ont apprécié, moins apprécié et ce qu'ils aimeraient faire dans ces activités afin de les améliorer. Le but de ce texte argumentatif était de connaître les intérêts des élèves dans le but de favoriser leur motivation.

Lors de la 2<sup>e</sup> période, les élèves devaient terminer leur questionnaire/plan et commencer le brouillon de leur texte argumentatif. Dans leur conclusion, il était demandé de comparer plusieurs activités par compétence, quelle est leur compétence préférée et pourquoi.

#### *Journal de bord*

Après la lecture des travaux de chaque groupe, nous avons inscrit les commentaires les plus pertinents de chacune des activités par compétences, que ce soit positif ou négatif dans un journal de bord. Puis dans une autre section, nous avons inscrit le nombre d'élèves ayant choisi chaque activité motivante et moins motivante, et ce, pour chaque groupe.

### **3.4 Justification des choix méthodologiques et retour critique**

L'essai professionnel « représente une démarche de conceptualisation, de planification et d'expérimentation d'un projet de développement en éducation relié à l'apprentissage et l'enseignement » (UQTR, 2015). L'approche proposée est ancrée dans ma pratique professionnelle (mise en place d'activités favorisant la motivation), mais également appuyée par les théories motivationnelles. Selon Uwamariya et Mukamera (2006), les pratiques axées sur « l'apprentissage par l'action » (p.149) sont à favoriser. Dans ce contexte, les moyens proposés, ainsi que les outils de collecte, sont appropriés pour y arriver. Le fait que l'intervention a été réalisée sur deux ans m'a permis de remettre en question certaines conclusions et surtout, mis en exergue d'autres facteurs identifiés par la recherche en éducation, notamment par Archambault et Chouinard (2016) et Viau (2014).

## **Chapitre IV**

### **Présentation des activités**

Ce chapitre présente les résultats issus de notre projet et propose une réflexion sur ces derniers. Dans un premier temps, le déroulement des activités est expliqué en détail, d'une part, du point de vue des apprenants, et d'autre part, du point de vue de l'enseignant. En particulier, l'ensemble des traces récoltées (observation des apprenants à partir des textes critiques et journal de bord de l'enseignant) sont évaluées et critiquées en fonction des objectifs de départ. Appuyées par les observations personnelles et celles des apprenants lors des deux itérations des activités, les modifications faites à certaines activités seront remises en question, notamment à partir de la deuxième observation en 2017-2018. Des pistes d'améliorations sont ensuite présentées afin de favoriser davantage la motivation.

#### **4.1 Présentation des activités de la compétence 1**

Selon le PFEQ, la compétence *Interagir oralement en anglais* s'articule autour des composantes suivantes: participer activement aux interactions orales; construire le sens du message; et réguler son évolution en tant que communicateur. Ces composantes correspondent aux aspects essentiels de la compétence. De plus, elle aide l'élève à acquérir l'assurance dont il a besoin pour communiquer avec des anglophones dans divers contextes sociaux, au travail et en explorant le monde. L'oral pour l'élève peut être un jeu éducatif quand il a l'avantage de le faire. Il s'agit donc de trouver des différentes méthodes qui permettent aux élèves de prendre le risque de parler une langue étrangère.

Tableau 2. *Liste et descriptions des activités en lien avec la compétence 1*

Titre de l'activité	Moyens mis en place dans l'activité pour favoriser la motivation
«Creation of a sketch»	<p>Permettre le choix de la thématique afin d'accroître le sentiment de contrôlabilité.</p> <p>Valoriser l'atteinte d'objectif par les élèves pour favoriser le sentiment de compétence.</p>
«Oral interaction/Let's talk about»	<p>Offrir aux élèves la possibilité de travailler en équipe avec des élèves différents lors des périodes de discussion.</p> <p>Les élèves tenteront de démontrer qu'ils peuvent avoir le même niveau de conversation avec d'autres élèves que leurs amis afin de favoriser le sentiment de compétence.</p>
«Thinglink»	<p>La création de leur présentation favorise le sentiment de contrôlabilité, car ils devront compléter leur projet avant de le présenter.</p> <p>Donner le choix de l'artiste à présenter afin qu'ils accordent de la valeur à ce projet.</p>
«Odd one out»	<p>Valorise le sentiment de compétence, car ils doivent créer une histoire en groupe dans un court laps de temps.</p> <p>Chronométrer les équipes afin de rendre l'activité compétitive (motivation extrinsèque).</p>

#### *4.1.1 La création d'un sketch*

Cette activité en équipe de 2 ou 3 élèves est en fait une situation d'apprentissage sur les « question words » ou le « simple past » étalée sur 3 périodes de 75 minutes. Lors de la première période, l'enseignant modélise un sketch déjà écrit, qui inclut 3 personnages. Ensuite, 3 élèves sont invités à venir à l'avant, afin qu'ils présentent le script affiché sur le TNI. Puis, les élèves se rassemblent en équipe de 3 pour créer leur propre sketch, qui doit inclure les nouvelles notions grammaticales apprises en classe. Lors de la 2e période, les élèves ont 15 minutes de pratique avant le début des présentations orales. Après chaque présentation, ils doivent répondre à une auto-évaluation qui contient les 3 questions suivantes;

- 1- Qu'est-ce qui a bien été? (confiance, ajout de nouveau vocabulaire, se rappeler du texte etc.)
- 2- Qu'est-ce qui n'a pas bien été? (oubli de phrase, stress, manque de pratique, prononciation).
- 3- Qu'est-ce que tu peux faire pour t'améliorer?

Lors du sketch suivant, s'ils ont respecté ce qu'ils devaient améliorer individuellement, des points supplémentaires étaient attribués.

#### **La perception des élèves**

Parmi les élèves de secondaire 3 en sports études, 30 élèves sur 62 (48 %) ont choisi cette activité comme la plus motivante. Du côté des secondaires 4, 24 élèves sur 60 ont choisi cette activité (40 %). Les élèves ont rapporté être motivés, car ils pouvaient utiliser leur imagination pour créer quelque chose qu'ils aiment et ils trouvaient plaisant de regarder les sketches des autres équipes. Plusieurs élèves ont mentionné qu'ils ont eu la chance de travailler la prononciation lors de l'activité, soit en pratiquant seul à la maison ou avec des partenaires qui corrigeaient leurs erreurs. Par rapport au stress et à l'anxiété, certains rapportaient être moins anxieux à chaque sketch, car ils s'amusaient avec leurs amis. De plus, l'utilisation de nouveaux mots de vocabulaires pour enrichir leurs présentations a été rapportée dans les commentaires des élèves.

## **La perception de l'enseignant**

Cette activité est utilisée en classe depuis plusieurs années, et elle est toujours une des plus populaires. Lors de l'explication du premier sketch, certains élèves me fusillaient du regard, car ils devaient présenter devant toute la classe, certains se trouvaient même des excuses pour ne pas le faire, mais j'ai suffisamment insisté afin que tous les élèves présentent. Puis, lors du 2<sup>e</sup> sketch, j'ai remarqué qu'ils prenaient l'activité au sérieux et ils désiraient s'améliorer. Certaines équipes apportaient des articles et des costumes afin de rendre leurs personnages plus crédibles. Et finalement, lors du 3<sup>e</sup> sketch, il a été suggéré d'inclure une blague. Bref, je ne suis pas surpris du taux de popularité de cette activité. La valeur principale ciblée est intrinsèque, car chaque membre de l'équipe doit participer à la création jusqu'au produit final qui est la présentation. Cette activité regroupe bien les 3 composantes de la valeur intrinsèque, car il s'agit d'un défi demandant, pour bien mener le projet, ils doivent avoir de l'intérêt et de curiosité, et un besoin de maîtrise et compétence, car ils présenteront le projet devant toute la classe. Cette activité regroupe également les 3 sources de la dynamique motivationnelle, car ils lui donneront de la valeur, savent qu'ils peuvent l'accomplir et ont un contrôle sur le dénouement de l'activité. Il est possible que les élèves lui accordent une valeur extrinsèque lorsque je présente le projet pour la première fois, car le projet est évalué. Si c'est le cas, cette valeur devient généralement intrinsèque, une fois que le projet débute.

Les seuls points négatifs apportés sur cette activité, sont la gêne et le stress de parler devant le groupe, ainsi que ce n'est pas une vraie interaction spontanée, car ils apprennent leurs textes. Certains ont suggéré l'improvisation, mais je ne crois pas que la majorité aurait la capacité d'intégrer autant de notions grammaticales, ainsi que du nouveau vocabulaire en improvisant. De plus, plusieurs élèves n'auraient pas la confiance de se présenter devant le groupe sans aucune préparation.

### *4.1.2 Oral interaction/Let's talk about*

Cette activité est basée sur le même principe que les évaluations orales de fin d'année. Les élèves sont en équipe de 4 et doivent discuter de sujets variés. En début de période, je leur donne une feuille recto/verso qui contient une vingtaine de questions de chaque côté. Les élèves doivent

interagir en anglais durant toute la période. De mon côté, j'évalue chaque élève à 2 reprises durant la période, tout simplement en m'asseyant à leurs côtés sans intervenir durant leurs conversations.

### **La perception des élèves**

Chez les élèves de secondaire 3 en sports-études, 14 élèves sur 62 (21 %) ont choisi cette activité comme la plus motivante dans la compétence 1. Du côté des secondaires 4, 24 élèves sur 60 (38 %) ont préféré cette activité, qui est sensiblement la façon dont nous évaluons l'oral de fin d'année. Certains élèves préfèrent cette activité, car ils peuvent travailler en équipe et parler de ce qu'ils veulent, tant qu'il y a un rapport avec le sujet. De plus, ils ont rapporté que cela les fait réfléchir à des choses qu'ils ne pensent pas habituellement. D'autres réalisent qu'ils se sentent forcés d'avoir une vraie conversation en anglais et d'interagir avec leurs amis. Ils n'ont pas à apprendre un texte au complet. Un élève a même mentionné que depuis qu'il pratique cette activité, il se sent plus confiant de parler en anglais au PS3. Dans les commentaires négatifs, certains élèves n'aiment pas l'activité, car il faut improviser quand c'est leur tour. Ils ne savent pas toujours quoi dire et ça les rend nerveux. De plus, la présence de l'enseignant qui évalue les stresse, car ils ont peur de faire des erreurs.

### **La perception de l'enseignant**

J'utilise de plus en plus cette activité. Dans le passé, j'avais souvent l'impression que les élèves manquaient de pratique ou qu'ils étaient très nerveux lors des évaluations orales de fin d'année. Afin de les mettre en confiance, je les laisse choisir leurs partenaires lors de la première fois, puis je fais moi-même les équipes. Certains élèves n'ont pas toujours les mêmes résultats lors d'interaction orale avec des gens qu'ils connaissent bien et d'autres qu'ils connaissent moins. Cette activité vise les valeurs intrinsèques et extrinsèques, car alors que la majorité a du plaisir, principalement parce qu'ils discutent avec leurs amis, une minorité d'élèves lui donne une valeur extrinsèque, parce qu'ils réalisent l'utilité d'avoir de vraies conversations, même si c'est difficile pour eux. Dans un monde idéal, l'interaction orale viserait les 3 sources de la dynamique motivationnelle, soit la valeur, la compétence et la contrôlabilité, mais en réalité, les deux dernières ne sont pas toujours réalisées, parce que certains élèves n'arrivent pas à improviser.

Certains élèves se fâchent, car ils n'arrivent pas à exprimer ce qu'ils veulent dire et parfois, l'aide des autres partenaires n'est pas suffisante.

#### *4.1.3 Thinglink project*

Le site Thinglink.com est un des sites que nous avons utilisés dans le cours des TIC de la maîtrise en enseignement de l'Université de Trois-Rivières. À partir d'une image, vous devez ajouter des liens, soit une vidéo sur YouTube, des textes descriptifs. Bref, c'est une façon originale de faire une présentation orale. Pour la première fois, j'ai présenté ce projet à mes élèves de sports-études. J'ai commencé par présenter un Thinglink sur le chanteur Stevie Wonder que j'avais déjà créé, puis je leur ai assigné des noms d'artistes des années 50 et 60, qu'ils ne connaissaient probablement pas. Lors de la première période, ils devaient créer leur Thinglink en utilisant un minimum de 5 liens. Lors de la 2<sup>e</sup> période, ils devaient le présenter.

#### **La perception des élèves**

Treize élèves sur 62 (21 %) de secondaire 3 en sports-études ont choisi cette activité comme la plus motivante. Du côté des secondaires 4 en sports-études, 7 élèves sur 60 (12 %) ont choisi cette activité. Quelques élèves l'ont choisi comme leur type de présentation orale préférée. Ils aiment expliquer le sujet, parce qu'ils se sentent plus à l'aise et n'ont pas à suivre un script. Ils aiment également chercher des informations. Ils ont besoin de peu de préparation et ont la chance d'apprendre sur les artistes qu'ils présentent. D'autres rapportent le plaisir de travailler avec des ordinateurs et de créer quelque chose tout en apprenant.

#### **La perception de l'enseignant**

Comme j'expérimentais moi-même cette activité en classe pour la première fois, j'ai autorisé les élèves à faire du copier-coller lors de leur premier Thinglink. Alors qu'ils présentaient, certains lisaient des paragraphes, sans comprendre le contenu de ces textes. Voilà la principale raison des commentaires négatifs sur cette activité. Lors du deuxième projet, qui a été fait après avoir recueilli les commentaires des élèves, ils devaient écrire tout dans leurs propres mots et éviter de lire leurs liens, car ils perdaient des points. Alors que je désirais utiliser les valeurs intrinsèques et extrinsèques lors de cette activité, j'ai réalisé que pour les élèves, l'utilisation des ordinateurs



équivalait à un jeu et que peu d'élèves ont considéré que le projet était vraiment sérieux. C'est lorsqu'ils ont vu les présentations des élèves qui avaient travaillé davantage, que plusieurs élèves ont compris la valeur extrinsèque. Lors du 2<sup>e</sup> projet, l'ensemble des présentations étaient supérieures, car ils avaient l'occasion de présenter l'artiste de leur choix. Ainsi, du moins pour la 2<sup>e</sup> présentation Thinglink, les 3 sources de la dynamique motivationnelle étaient atteintes, car ils accordaient de la valeur au projet, se sentait compétent et la perception de contrôlabilité était présente, car les élèves présentaient des liens déjà écrits sur leur présentation.

#### *4.1.4 Odd one out/compétition de mots de vocabulaire en équipe*

En début de période, je donne à chaque élève une liste de 50 mots divisés en 10 catégories. Ils ont 15 minutes pour trouver quel mot ne cadre pas dans chaque catégorie et d'expliquer la raison. Ensuite, je corrige l'exercice avec eux, afin de m'assurer qu'ils ont les bonnes réponses. Puis, j'invite les élèves à travailler en équipe pour créer oralement une histoire en utilisant des mots de vocabulaire de la liste. Le but de l'exercice est d'utiliser le plus grand nombre de mots de la liste en 1 minute. Ils ont deux pratiques de 1 minute à leur place, puis je les invite à présenter leur histoire devant tout le groupe.

#### **La perception des élèves**

Chez les élèves de secondaire 3 en sports-études, 5 élèves sur 62 (8 %) ont choisi cette activité comme la plus motivante. Il est important de mentionner qu'ils étaient tous dans le même groupe. Du côté des élèves de secondaire 4 en sports-études, 3 élèves sur 60 (5 %) ont choisi cette activité. J'aimerais ajouter qu'un élève par groupe a choisi cette activité chez les secondaires 4. Dans les commentaires positifs, un élève a adoré l'activité, car il faut penser très rapidement pour s'assurer que ce que l'on dit a du sens. Un autre élève dit que c'est moins stressant qu'un sketch, même si elle aime bien les faire, car elle réalise qu'elle améliore ses compétences à l'oral. Dans les commentaires négatifs, on rapporte qu'il faut traduire trop de mots, qu'il est difficile de se concentrer, car les autres élèves rient. Puis finalement, qu'ils n'étaient pas motivés, car ce n'était pas évalué.

#### **La perception de l'enseignant**

À ma grande surprise, la plupart des élèves avaient des commentaires négatifs sur cette activité. Ils ne comprenaient pas le but de l'activité, car leurs histoires n'avaient pas toujours de sens. Certains élèves essayaient de tricher en ajoutant les mêmes mots 2 fois ou plus. Évidemment c'était un jeu, mais la plupart des élèves ne réalisaient pas qu'ils avaient réussi à acquérir 50 mots de vocabulaire qu'ils étaient capables d'utiliser dans un contexte précis en une période. Cette activité n'était pas évaluée dans la compétence 1, mais ils devaient, lors du cours suivant, écrire un texte évalué, en utilisant les mêmes mots de vocabulaire. Je tiens à préciser que cette activité avait eu beaucoup plus de succès dans le passé. Évidemment, la valeur visée était intrinsèque, car il s'agissait d'un jeu compétitif. Le niveau de motivation chez la plupart des élèves était bas, principalement car ils ne voyaient pas la valeur du jeu, ne se sentaient pas réellement compétents, et n'avaient aucun contrôle, parce que l'histoire ne devait pas nécessairement avoir du sens.

#### *4.1.5 Jeux de rôle/meurtre et mystère*

C'est une activité que j'ai présentée lors de l'Halloween. La classe était décorée, une musique de film d'horreur jouait sur l'ordinateur et les lumières étaient fermées. À leur arrivée en classe, je donnais une carte d'identité, qui expliquait leur personnage. Le jeu avait lieu simultanément dans 3 parties de la classe. Les équipes ne communiquaient pas. La première partie du jeu servait à ce que chaque joueur présente son personnage aux autres invités de la soirée (8 à 10 par table), puis je demandais à chaque joueur, quel était le personnage qu'il soupçonnait du meurtre. Ensuite, je donnais à chaque joueur, une deuxième carte qui incluait l'endroit où ils étaient au moment du meurtre et l'arme qu'ils auraient pu utiliser. Les élèves devaient prendre des notes et poser des questions. Puis, je leur demandais une deuxième fois qui était selon eux le meurtrier. Finalement, je donnais une 3<sup>e</sup> carte à chaque membre par équipe, dont l'une contenait la carte du meurtrier. Le jeu se terminait quand un des invités démasquait le meurtrier.

#### **La perception des élèves**

Chez les élèves de secondaire 3 en sports-études, seulement 2 élèves sur 62 (3 %) ont choisi cette activité. Du côté des élèves de secondaire 4 en sports-études, 3 élèves sur 60 (5 %) ont sélectionné cette activité comme la plus motivante. Cette activité a eu lieu à 1 occasion, contrairement aux autres, qu'ils ont expérimentés 2 fois et plus. Une élève a mentionné qu'il

s'agissait de l'activité qui la motivait le plus, car elle jouait à un jeu avec ses amis et ils parlaient anglais en même temps, donc elle s'amusait et pratiquait son anglais. Pour elle, ce n'était pas stressant comme une présentation, alors elle se sentait plus confiante. D'ailleurs une autre élève a trouvé l'activité utile, car ils pouvaient interagir avec des gens avec qui ils ne parlaient pas souvent. Une autre élève mentionne que la seule raison qui fait qu'elle n'a pas aimé l'activité est qu'elle n'y trouvait pas d'utilité et que ce n'était pas un défi pour l'aider à apprendre. Donc, selon elle, c'était une perte de temps.

### **La perception de l'enseignant**

J'ai trouvé cette activité sur un site d'enseignants d'anglais. J'ai bien aimé l'expérience, mais j'ai seulement osé présenter l'activité, car je considérais que mes élèves étaient matures.

Évidemment, c'était un jeu, et le contexte de l'Halloween avec une classe déguisée et la permission de manger des bonbons ne favorisait pas le sérieux de l'activité. Malgré tout, je tenterais de refaire cette activité, mais seulement au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire. J'ai l'impression que de la présenter au premier cycle entraînerait beaucoup de gestion de classe. Tout comme l'activité précédente, j'ai seulement visé la valeur intrinsèque comme source de motivation. Les élèves se sont amusés, mais n'ont pas pris l'activité au sérieux. Cependant, dans les circonstances, ils ont compris leurs rôles, l'ont joué du début jusqu'au moment où j'ai dévoilé le meurtrier. Donc, ils ont réussi à se sentir compétents, sans avoir totalement de contrôle dans l'activité, car l'enseignant se chargeait du déroulement de l'activité.

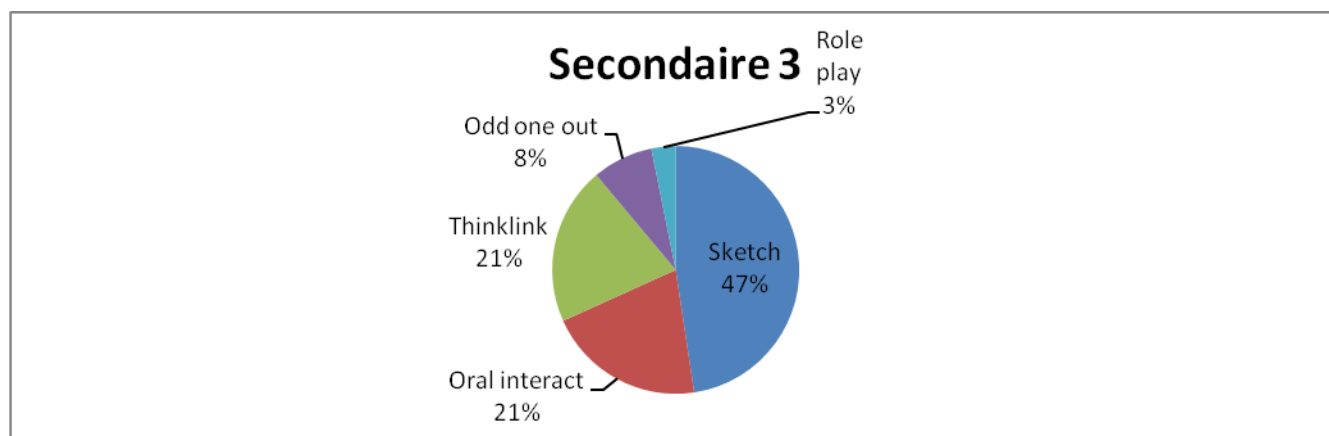


Figure 1. Choix des activités en lien avec la compétence 1 (n=62)

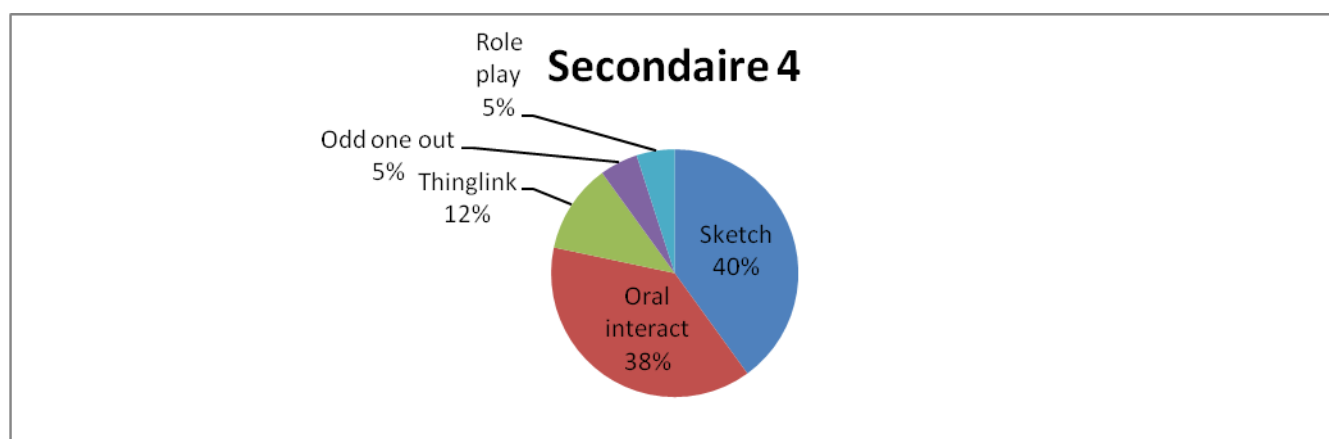


Figure 2. Choix des activités en lien avec la compétence 1 (n=60)

#### 4.2 Présentation des activités de la compétence 2

Selon le *PFEQ*, pour développer la compétence *Understanding and reinvestment of texts*, les élèves explorent des textes authentiques qui sont source d'information et de divertissement et qui mettent les élèves en contact avec la littérature et la culture anglophone du Québec, du Canada et du reste du monde.

Si la motivation intrinsèque en lecture est un facteur important à considérer, dans les habitudes de lecture, la pratique régulière d'activités de lecture, à son tour, augmenterait le plaisir de la lecture et conduirait les individus à lire plus fréquemment (Chuy et Nitulescu, 2013).

Dans le cadre de l'enseignement apprentissage en L2, on a besoin de l'écoute pour réussir une bonne compréhension orale. Toute situation d'apprentissage en écoute doit comporter une intention de communication qui se traduira par un travail spécifique relié à cette intention. Cette démarche pédagogique comporte trois étapes: le pré-écoute, l'écoute et le post-écoute (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001, p.8).

Tableau 3. *Liste et descriptions des activités en lien avec la compétence 2*

Titre de l'activité	Moyens mis en place dans l'activité pour favoriser la motivation
«Smallville»	<p>Viser le sentiment de contrôlabilité en présentant le questionnaire en début de cours, indiquer les questions d'écoute et visuelles avant le début de l'épisode.</p> <p>Instauration du système « free pass », qui donne l'occasion d'annuler la plus faible note de l'étape.</p>
« Stratégies de lecture avant de répondre aux questions »	<p>Encourager les élèves à souligner, encercler ce qui leur semble important (sentiment de compétence).</p> <p>Cibler la compréhension des mots difficiles du texte avant de répondre aux questions (sentiment de contrôlabilité).</p>
« Regarder une vidéo en lien avec la lecture »	Faciliter la création de liens entre ce qu'ils ont

---

d'un texte »	vu et ce qu'ils ont lu.
	Utiliser la différenciation pédagogique (apprenants visuels),

---

« Activité de chansons trouées »	Utilisation de chansons populaires afin que les élèves donnent de la valeur à l'activité.
	Diriger les élèves à porter attention à certains mots lors de l'écoute de chansons.

---

#### 4.2.1 Test d'écoute d'un épisode de la série *Smallville*

Depuis mes débuts en enseignement de l'anglais, j'ai remarqué que plusieurs de mes collègues présentaient des films ou des séries télévisées. Dans certains cas avec des questionnaires et parfois, sans questionnaire. Sur ce sujet, mon opinion personnelle est que la présentation d'un film ou d'une série télévisée sans questionnaire est inutile, car les élèves ont l'impression de se divertir et font parfois d'autres choses en classe pendant la présentation. En début de l'année scolaire 2016-2017, j'ai présenté mon curriculum aux élèves en les informant de la présentation de la série télévisée *Smallville*. Durant l'année scolaire, 3 épisodes sur 4 par étape étaient évalués. Le 4<sup>e</sup> épisode était leur « free pass », qui signifiait d'une part que s'ils avaient eu la note de passage lors des 3 premiers épisodes, ils n'avaient pas à faire le dernier test. D'autre part, en cas d'un échec ou d'une faible note lors d'un des premiers épisodes, je pouvais remplacer la note faible par la note du 4<sup>e</sup> épisode. Dans le cas d'un élève absent lors d'un des épisodes, il perdait sa « free pass ».

#### **La perception des élèves**

Chez les élèves de secondaire 3 en sports-études, 37 élèves sur 62 (61 %) ont choisi cette activité comme la plus motivante. Du côté des secondaires 4 en sports-études, 38 élèves sur 60 (63 %) ont également sélectionné cette activité. Ils ont expérimenté cette activité à 12 reprises durant l'année scolaire. Beaucoup d'élèves ont mentionné que depuis qu'ils écoutent *Smallville*, ils écoutent également d'autres séries en anglais à la maison. Selon certains, la plupart des questions

sont faciles à comprendre, donc quand ils regardent l'épisode, ils peuvent répondre facilement. Les élèves aiment également cette activité de C2, car ils n'ont pas à lire un texte. D'autres élèves ont développé sur l'importance des questions. Cela aide à comprendre l'histoire et ce que disent les personnages. Aussi, en regardant l'épisode, ils apprennent du nouveau vocabulaire et des expressions qu'ils peuvent maintenant dire et écrire. D'autres aiment les questions, car elles sont difficiles à répondre. Donc, ils doivent se concentrer et porter attention à l'épisode. D'ailleurs un des seuls commentaires négatifs était relié à la concentration. Selon cet élève, tout à rapport au niveau de concentration. Il trouvait fatigant de porter attention à presque tout ce que disent les personnages.

### **La perception de l'enseignant**

Le pourcentage de succès reflète également mon opinion de cette activité. Non seulement les élèves l'adorent, mais un grand nombre de parents m'ont contacté pour me dire qu'ils écoutent la série à la maison en anglais avec leurs enfants et qu'ils apprécient le système du « free pass », car cela motive les élèves à s'améliorer en cas d'échec. De plus, à partir du 2<sup>e</sup> épisode, leur attitude passe de « cool... on regarde un film » à « aujourd'hui nous avons un examen de *Smallville* ». De mon côté, je réalise que les notes s'améliorent à chaque épisode, donc, j'arrive à la conclusion que leur capacité d'écoute s'améliore également. Pour cette activité, je visais et je crois avoir réussi de développer les valeurs intrinsèques et extrinsèques au même niveau. Les élèves ont hâte de faire l'évaluation, la prennent au sérieux, et dès le lendemain veulent savoir si j'ai corrigé. De plus, en cas d'échec ou de mauvaise note, ils ont toujours une chance de se reprendre. Je crois que les 3 sources de la dynamique motivationnelle rejoignent cette activité.

#### *4.2.2 L'utilisation de stratégies de lecture et l'analyse du texte en groupe avant de répondre aux questions.*

J'ai pris la décision de combiner les parties 2 et 3 de la compétence 2 de mon questionnaire, car plusieurs élèves faisaient des liens entre les deux activités. Le réflexe de la plupart des élèves est de se diriger directement dans la lecture de leur texte, sans prendre le temps de survoler leurs questions. Cette habitude fonctionne bien chez les élèves qui ont de la facilité à lire, mais donne des maux de tête aux élèves plus faibles qui doivent se concentrer sur quelques mots à la fois.

Lors de la première compréhension de lecture de l'année, j'invite les élèves à prendre 10 minutes avant de lire ou avant de présenter un épisode de *Smallville* pour se concentrer à comprendre les mots difficiles de leur questionnaire et de traduire les questions, s'ils en ont le besoin. Puis, j'invite différents élèves à lire quelques phrases à la fois, et j'arrête pour corriger leur prononciation ou leur signaler un mot difficile qu'ils doivent chercher dans le dictionnaire. En ayant pris le temps de comprendre les questions à l'avance, les élèves peuvent repérer les endroits où se trouvent les réponses à travers la lecture de leur texte. Je leur conseille de souligner, d'encadrer ou d'encercler ce qui leur semble intéressant afin d'éviter de relire le même texte 3 ou 4 fois. Je procède à cette méthode à chaque début d'étape, car pour les autres compréhensions de lecture, je m'attends à ce qu'ils utilisent ces stratégies par eux-mêmes.

### **La perception des élèves**

Chez les élèves de secondaire 3 en sports-études, 9 élèves sur 62 (15 %) ont choisi cette activité. Du côté des élèves de secondaire 4, seulement 5 élèves sur 60 (8 %) ont sélectionné cette activité. Ils ont expérimenté environ 3 compréhensions de lecture par étape, dont celle de l'examen final.

Parmi les commentaires positifs, une élève mentionne qu'elle aime prendre son temps pour comprendre chaque question avant de lire le texte, car quand elle lit, elle sait quoi chercher. Une autre raconte que ces stratégies l'aident à comprendre le texte et certains mots qu'elle n'a pas compris. D'autres élèves n'aiment pas utiliser les stratégies de lecture, car ils pensent qu'ils vont manquer de temps, donc ils font le travail plus rapidement, même s'ils savent que ça ne les aide pas. Une élève a aussi dit qu'elle est très fière de dire que cela ne sert à rien, car cela signifie qu'elle comprend la plupart des mots du texte.

#### *4.2.3 Compréhension de lecture/lecture en groupe/lorsque l'enseignant clarifie les mots d'un texte*

Du côté positif, il est rapporté que certains aiment l'activité, car ils comprennent leurs erreurs et comprennent mieux. Ces mêmes élèves n'aiment pas le faire seul, car ils font plus d'erreurs, ne les comprennent pas, mais ça va plus vite. Par ailleurs, ils disent que ça les aide beaucoup, parce que parfois, ils ne comprennent pas quelques mots dans le texte, et ils sont importants pour



répondre aux questions. Donc, quand l'enseignant clarifie les mots, leurs réponses ont plus de sens. Du côté négatif, plusieurs détestent la lecture en groupe, parce que ça ne va pas assez vite, donc ils ne suivent pas et doivent relire le texte par la suite pour être capables de répondre aux questions. Il est important d'ajouter que plusieurs élèves ayant des commentaires négatifs ont précisé avoir amélioré leur prononciation avec cette activité.

### **La perception de l'enseignant**

Il semble que les mêmes commentaires reviennent à chaque niveau. Les élèves forts détestent la lecture en groupe, car ils ont l'impression de perdre leur temps et les élèves faibles l'apprécient, parce qu'ils apprennent beaucoup de cette façon et me disent qu'ils sont découragés par le grand nombre de mots à chercher afin de comprendre le texte. J'ai remarqué que beaucoup moins d'élèves de secondaire 4 apprécient les stratégies de lectures comparativement aux élèves de secondaire 3. Peut-être qu'ils les maîtrisent mieux ou ont appris à les utiliser dans le passé ! La seule valeur visée lors de cette activité était extrinsèque, car je n'ai jamais vu un groupe heureux à 100 % quand j'annonce un test de lecture. Malgré tout, plusieurs sont conscients de leurs faiblesses et démontrent le désir de s'améliorer. Donc, en lien avec la dynamique motivationnelle, ils réalisent la valeur et l'importance de l'activité, mais n'ont pas tous le sentiment de compétence ni de contrôlabilité pour persévérer dans leur accomplissement.

#### *4.2.4 Regarder une vidéo en lien avec la lecture d'un texte*

Plusieurs cahiers d'exercices ont maintenant une version Internet où l'on peut présenter des vidéos expliquant le sujet du texte que les élèves auront à lire dans leur cahier d'exercices. Ainsi, lors de la lecture, les élèves peuvent activer leurs connaissances antérieures apprises dans la vidéo afin de faciliter la compréhension du texte.

### **La perception des élèves**

Parmi les élèves de secondaire 3 en sports-études, 5 sur 62 (8 %) ont choisi cette activité. Du côté des élèves de secondaire 4, 8 élèves sur 60 (13 %) ont sélectionné cette activité. Ils ont expérimenté cette activité une dizaine de fois durant l'année scolaire. Parmi les commentaires recueillis, un élève mentionne que ces vidéos l'aident beaucoup. Ils résument le texte qu'il lit et

clarifient des choses qu'il ne comprenait pas. Un commentaire négatif rapporte que les vidéos ne sont pas assez longues et ne sont pas drôles. Il ne comprend pas les questions en lien avec les vidéos, donc il ne croit pas apprendre lors de cette activité.

### **La perception de l'enseignant**

À mon avis, la plupart de ces vidéos sont intéressants, et plusieurs sont humoristiques. En ce qui a trait à mon rôle d'enseignant, je ressens moins le besoin de modéliser, car les vidéos donnent beaucoup d'exemples et semblent clairs pour la plupart des élèves. Par la présentation de vidéos, je recherche principalement la valeur intrinsèque, car les élèves sont heureux de voir la vidéo, car il l'associe à du divertissement. Cependant, ils ne font pas tous le lien entre ce qu'ils ont vu et ce qu'ils ont lu. Je ne crois pas pouvoir utiliser la perception que l'élève a de sa compétence lors de cette activité. Néanmoins, il peut lui accorder une valeur et un dénouement, car il devra éventuellement répondre à des questions en lien avec la vidéo.

#### *4.2.5 Activité de chansons trouées*

Je me rappelle avoir eu une enseignante d'anglais avec qui nous faisons cette activité, quand j'étudiais au secondaire. Il était donc logique pour moi de répéter l'expérience avec mes élèves dans mon cours d'anglais. La façon dont je procède est la suivante ; pour la première écoute, je fais jouer la chanson à l'audio pour qu'ils se concentrent à trouver le plus grand nombre de mots manquants. Puis, je présente le vidéoclip de la même chanson. Évidemment, ils seront distraits par la vidéo, mais ils auront trouvé la plupart des mots à la première écoute, celle-ci servira à valider ce qu'ils ont cru entendre et compléter les quelques mots manquants. La vidéo leur servira à créer des liens entre les paroles de la chanson et les images du vidéoclip. Bien entendu, je fais des efforts pour présenter des vidéoclips qui représentent bien les chansons, car ce n'est pas toujours le cas.

### **La perception des élèves**

Chez les élèves de sports-études en secondaire 3, 10 élèves sur 62 (16 %) ont choisi cette activité. Du côté des élèves de sports-études en secondaire 4, 9 élèves sur 60 (15 %) ont également sélectionné cette activité. Après quelques pratiques pour le plaisir, j'ai présenté pour la première

fois de ma carrière un test d'écoute sur des chansons, que j'ai évalué. Parmi les commentaires recueillis, beaucoup mentionne aimer la musique, donc ils sont motivés d'apprendre les paroles des chansons, afin de les comprendre et découvrir des artistes qu'ils ne connaissaient pas. D'autres élèves trouvent l'activité difficile, car ils ne comprennent pas ce que l'artiste dit, alors que pendant qu'ils fixent sur ce mot, ils en manquent un autre. Un autre élève mentionne que certains chanteurs chantent trop rapidement et que les accents peuvent causer des difficultés. Par ailleurs, ils ont précisé qu'ils se sentent en contrôle à la 2<sup>e</sup> écoute, car ils peuvent se concentrer sur les mots qu'ils ont manqués la première fois.

### **La perception de l'enseignant**

Il s'agit d'une belle activité pour terminer une période. Les élèves sont rarement déçus d'écouter de la musique en classe, et ils prennent rapidement cette activité au sérieux. J'ai personnellement du plaisir à voir mes élèves chanter des chansons des années 60 dès la 2<sup>e</sup> écoute. Je présente habituellement 8 chansons choisies durant l'année scolaire. Pour cette activité, je vise principalement la valeur intrinsèque, mais pour les amateurs de musique, elle se transforme en extrinsèque, car ils veulent comprendre pour pouvoir la pratiquer à la maison. Je n'ai plus l'intention d'évaluer cette activité, parce qu'il est difficile d'expliquer à des parents l'importance d'un examen de chansons, mais je comptabilise quand même les résultats pour motiver les élèves à augmenter leur nombre de mots par chanson. Cette activité vise principalement la perception de la valeur de l'activité, car ils l'apprécient. Malheureusement, je ne peux pas prendre en ligne de compte la compétence et la contrôlabilité, car peu d'élèves réussissent à tout comprendre.

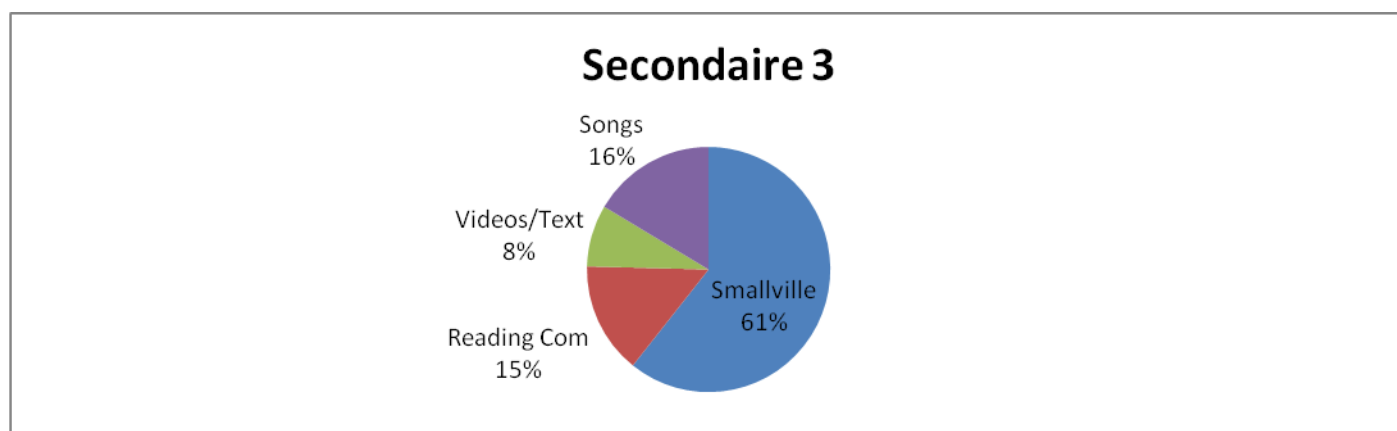


Figure 3. Choix des activités en lien avec la compétence 2 (n=62)

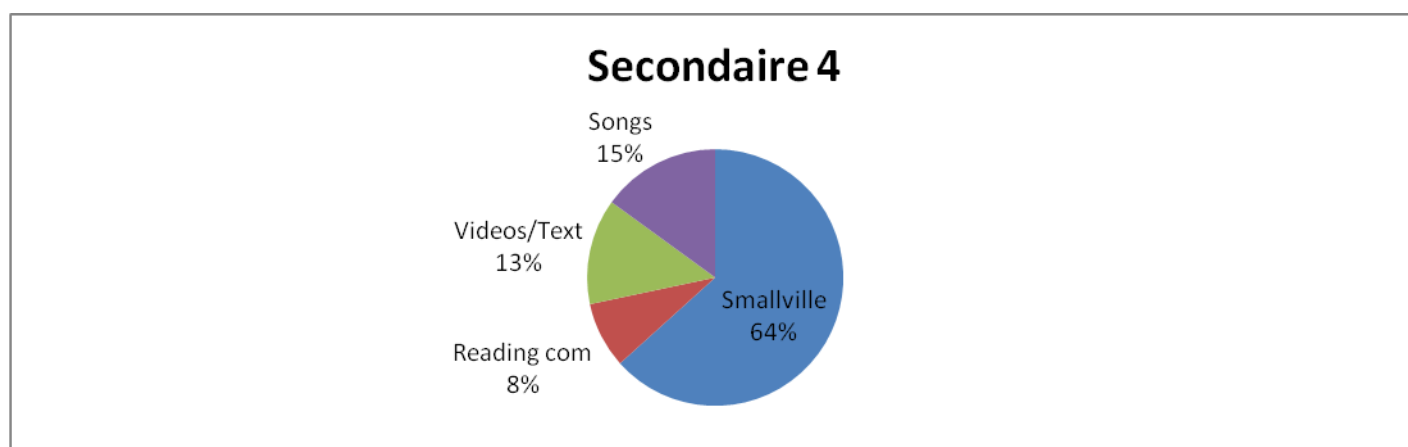


Figure 4. Choix des activités en lien avec la compétence 2 (n=60)

### 4.3 Présentation des activités de la compétence 3

Selon le *PFEQ*, les élèves du premier cycle du secondaire sont encouragés à personnaliser leur démarche d'écriture et de production. Pour développer cette compétence, les élèves font l'expérience de l'écriture et de la production d'une gamme de textes en accomplissant des tâches qui vont de la modification de quelques mots dans des textes jusqu'à la création de textes originaux.

Selon un chercheur de l'Université Laval (Guay, 2012), les enseignants gagneraient à enrichir leurs activités d'écriture afin d'augmenter la coopération entre les élèves, à leur laisser plus

d'autonomie dans un contexte de classe bien structuré, à rendre les activités plus significatives aux yeux des élèves et à s'engager davantage auprès de chacun d'entre eux.

Tableau 4. *Liste et descriptions des activités en lien avec la compétence 3*

Titre de l'activité	Moyens mis en place dans l'activité pour favoriser la motivation
«Résumé d'un épisode de Smallville»	<p>Reinvestir ce qu'ils ont compris de l'épisode en intégrant une introduction, un développement et une conclusion. Les élèves devraient ressentir un sentiment de compétence en produisant ce résumé.</p> <p>Les 5 points sur 15 alloués au résumé peut influencer sur la contrôlabilité, car s'ils ont réussi les questions visuelles et auditives, le fait d'écrire un bon résumé leur assurera la réussite de l'examen.</p>
«Activité anonyme de correction d'erreurs»	<p>La valeur utilitaire de cette activité est qu'ils peuvent identifier leurs erreurs et les comprendre.</p>
«Rétroaction personnelle écrite»	<p>Les élèves en mentionnant ce qui a moins bien fonctionné lors du dernier sketch, sauront sur quel aspect travailler afin de s'améliorer.</p>
«Création d'une histoire avec une banque de mots»	<p>Sentiment de contrôlabilité en faisant les choix des mots.</p> <p>Ils accordent de la valeur à cette activité en utilisant leur créativité pour développer une histoire originale.</p>
«L'utilisation de connecteurs de phrases»	<p>Sentiment de compétence en utilisant un vocabulaire plus riche.</p> <p>Sentiment de contrôlabilité, car ils peuvent se</p>

---

servir de la feuille de connecteurs en tout temps.

---

#### *4.3.1 Résumé d'un épisode de Smallville*

Dès la 2<sup>e</sup> étape, j'ai modifié le questionnaire de Smallville, en enlevant 5 questions et en ajoutant un résumé de lecture d'une quinzaine de lignes sur l'épisode. En prenant, compte que l'épisode à une durée de 45 minutes sur un cours qui en contient 75, ils en ont seulement 25 pour écrire le résumé. Je leur précise qu'ils seront évalués sur le contenu du texte et si ce qu'ils ont écrit démontre une compréhension de l'épisode. Je précise également que je ne m'attends pas à un texte parfait, et que même s'ils ont quelques fautes, ils ne seront pas pénalisés. Par contre, s'ils ont un grand nombre de fautes ou que le contenu de leur texte n'est pas clair, ils seront pénalisés.

#### **La perception des élèves**

Chez les élèves de secondaire 3 dans le programme sports-études, 35 élèves sur 62 (56 %) ont choisi cette activité. Du côté des élèves de secondaire 4 dans le programme sports-études, 27 élèves sur 60 (45 %) ont choisi cette activité. Les élèves ont fait 8 résumés de Smallville dans l'année scolaire. Les 4 premiers épisodes contenaient seulement des questions. La plupart des commentaires recueillis étaient très positifs. Les élèves ont mentionné qu'ils pouvaient expliquer ce qu'ils ont compris de l'épisode et que les résumés leur ont appris à corriger leurs erreurs, améliorer leur façon d'écrire et leur compréhension. D'autres ont dit avoir de la difficulté à se concentrer sur l'épisode, parce qu'ils désirent prendre de l'avance en écrivant le résumé, donc ils manquent certaines questions, car ils ne sont pas concentrés.

#### **La perception de l'enseignant**

Lorsque j'ai annoncé aux élèves que j'ajoutais un texte à écrire après chaque épisode, plusieurs étaient mécontents, mais ces réactions ont changé rapidement, car les élèves avaient de l'inspiration et plusieurs écrivaient davantage de phrases que j'en demandais. Lors de la 3<sup>e</sup> étape, afin de les préparer pour la situation finale d'écriture, j'ai ajouté l'utilisation de connecteurs dans les résumés de Smallville. J'ai l'intention dans le futur, de devancer cette demande à la 2<sup>e</sup> étape, car les textes étaient de meilleures qualités. Tout ce qui touche Smallville semble fonctionner

avec les élèves, ainsi je peux dire que les valeurs intrinsèques et extrinsèques sont clairement visées dans cette activité, car l'ajout du résumé n'est pas un élément de dissuasion pour une activité qui fonctionne déjà. Les 3 sources de la dynamique motivationnelle entrent en ligne de compte, car ils aiment l'activité, savent qu'ils sont capables d'expliquer ce qu'ils ont compris de l'épisode et ont un contrôle sur son dénouement, car ils complètent l'activité.

#### *4.3.2 Texte sur ce qui a bien été/moins bien été/ce que je peux faire pour m'améliorer dans un sketch*

Tout de suite après leur premier sketch, j'ai demandé aux élèves de m'écrire ce qui a bien été, ce qui a moins bien été, et ce qui peut faire pour s'améliorer lors du prochain sketch. J'ai gardé cette feuille, et je les ai avisés qu'ils auront des points supplémentaires s'ils respectent ce qu'ils ont écrit sur cette feuille. Par exemple, ils devaient écrire, être plus expressifs, ajouter des phrases, pratiquer davantage, utiliser des objets ou un vidéo, être plus naturels, moins stressés. Lors du 2<sup>e</sup> sketch, je lisais leurs commentaires avant la présentation, et s'ils avaient respecté leur objectif, je montais leur note.

### **La perception des élèves**

Chez les élèves de secondaire 3 en sports-études, 2 élèves sur 62 (3 %) ont choisi cette activité. Du côté des secondaires 4 en sports-études, 4 élèves sur 60 (7 %) ont choisi cette activité. Durant l'année scolaire, ils ont fait 2 fois cette activité écrite. Ils ne l'ont pas fait lors du 3<sup>e</sup> sketch. Selon les quelques commentaires, les élèves ont mentionné qu'ils aiment raconter ce qui n'a pas bien été, parce qu'ils peuvent écrire leurs difficultés, et la prochaine fois, s'ils s'améliorent, ils auront une meilleure note. Un autre a raconté que ça l'aide beaucoup, car dans son dernier sketch, il n'était pas fier de lui. Pour le prochain, il sait quoi faire pour s'améliorer.

### **La perception de l'enseignant**

Je ne suis pas surpris de faible taux de pourcentage pour cette activité. Il s'agit davantage d'une prise de conscience des difficultés de l'élève et les points bonis sont un renforcement positif qui incite l'élève à travailler sur ses difficultés. À mon avis, il s'agit quand même d'un grand succès, car la plupart des élèves ont réellement amélioré leurs lacunes après le 2<sup>e</sup> sketch, à un point que

j'ai choisi de ne pas leur donner cette feuille lors du 3<sup>e</sup> sketch. Cette activité vise principalement la valeur extrinsèque, car ce n'est pas plaisant d'écrire sur nos faiblesses lors d'une présentation orale. Par contre, lorsque j'ai sorti cette feuille lors du sketch suivant, j'ai ressenti que les élèves avaient vraiment le désir d'améliorer ce qu'ils avaient écrit, non seulement pour obtenir plus de points, mais pour se prouver qu'ils pouvaient faire mieux que la première fois. En prenant en ligne de compte leur premier sketch, l'auto-évaluation et le deuxième sketch, les 3 sources de la dynamique motivationnelle étaient présentes, car ils prenaient à cœur l'activité, se sont sentis compétents en s'améliorant et avaient un contrôle sur le dénouement de leur présentation.

#### *4.3.3 Activité anonyme de correction d'erreurs*

Lors de cette activité, j'ai choisi 10 phrases venant des productions écrites de différents élèves de chaque groupe. Ces phrases contenaient des erreurs de grammaire, temps de verbes, ponctuation, de mauvaise traduction du français à l'anglais, etc. Seulement les auteurs de ces phrases savaient qu'il s'agissait de leurs erreurs. Certains élèves les avouaient et d'autres ont gardé cela pour eux. Premièrement, je leur donnais 10 minutes individuellement pour corriger les erreurs qu'ils comprenaient. Ensuite, ils travaillaient avec des partenaires afin de chercher des erreurs supplémentaires. Finalement, chaque équipe venait au tableau pour écrire une phrase corrigée, et je faisais les modifications, s'ils avaient commis des erreurs.

#### **La perception des élèves**

Chez les élèves de secondaire 3 en sports études, 12 élèves sur 62 (15 %) ont choisi cette activité comme la plus motivante. Du côté des secondaires 4 en sports-études, 17 élèves sur 60 (28 %) ont sélectionné cette activité. J'ai présenté cette activité à 4 reprises durant l'année scolaire. Selon les commentaires recueillis, les élèves aiment l'activité, car ils peuvent voir leurs erreurs, sans que les autres élèves rient d'eux. Ils sentent que l'activité les aide, car leurs amis peuvent corriger des erreurs qu'ils n'ont pas remarquées dans certaines phrases. De plus, ils disent qu'ils peuvent trouver tous les genres d'erreurs que les gens peuvent faire, au lieu de seulement celles que la personne a faites. Ils rapportent qu'ils ont du plaisir de chercher qui les a faits dans la classe, sans être méchant, parce qu'ils savent qu'ils ont tous fait des erreurs. D'autres élèves se plaignaient de



la durée de l'activité, que ce sont généralement des erreurs de grammaire ou que ce n'est pas motivant de corriger les erreurs des autres.

### **La perception de l'enseignant**

L'activité était très populaire. J'explique son succès principalement aux différentes étapes terminant avec la présentation de leur phrase au tableau. De plus, le fait que ce soit des erreurs de leur propre groupe les motive davantage que des erreurs d'autres personnes, car ils peuvent expliquer ce qu'ils voulaient dire dans ces phrases. En ce qui a trait à l'apprentissage réalisé, j'ai remarqué que les erreurs corrigées en grand groupe reviennent de moins en moins dans les textes après chaque activité de correction d'erreurs. À la base, je visais la valeur extrinsèque, car les élèves doivent essayer de corriger seuls les phrases dans le but de comprendre les erreurs. Puis, j'ai réalisé qu'ils ont généralement du plaisir à comparer leurs corrections lors de la partie en travail d'équipe et qu'ils sont heureux de venir écrire leur phrase corrigée sur le TNI. En ce qui a trait à la dynamique motivationnelle, la valeur est présente, car ils veulent comprendre les erreurs. Ils se sentent compétents, quand ils les corrigent et finalement, ils quittent la classe avec une perception de contrôlabilité, car l'enseignant corrige les erreurs qu'ils n'ont pas trouvées.

#### *4.3.4 La création d'une histoire avec une banque de mots*

Pour plusieurs élèves, la compétence écriture est celle qui les motive le moins. Pour les deux premières productions écrites de l'année, je me base de l'activité « odd one out » présentée dans la compétence 1, afin qu'ils se servent de cette banque de mots de vocabulaire dans le but de créer une histoire. J'ai présenté cette activité à l'Halloween et juste avant la période des fêtes.

### **La perception des élèves**

Chez les élèves de sports-études en secondaire 3, 9 élèves sur 62 (15 %) ont choisi cette activité. Du côté des élèves de secondaire 4 en sports-études, 2 élèves sur 60 (3 %) ont choisi cette activité. Je tiens à préciser que les élèves de secondaire 4 n'ont pas fait l'activité d'Halloween. Ils ont donc fait cette activité à une reprise dans l'année scolaire. Selon les commentaires, ils peuvent utiliser leur créativité et leur imagination. Puis, ils ont l'opportunité d'incorporer des mots qu'ils ne connaissaient pas avant l'activité, donc ils apprennent du nouveau vocabulaire.

D'autres ont trouvé l'activité amusante, parce qu'ils étaient libres d'écrire l'histoire qu'ils voulaient avec des idées qui les motivaient.

### **La perception de l'enseignant**

Selon moi, le pourcentage supérieur en secondaire 3 résulte par le succès de l'activité d'Halloween. De plus, les élèves de secondaire 4 qui ont seulement fait l'activité de Noël m'avaient signalé qu'ils n'étaient pas tellement motivés d'écrire un texte juste avant les vacances. J'ai seulement fait 2 fois cette activité, car par la suite, je leur donnais plusieurs options de choix de textes à écrire. Je visais la valeur intrinsèque, car écrire sur des monstres me semblait amusant. Ils ont aimé l'activité, ont été capables de placer les mots choisis dans des phrases qui avaient du sens et avaient la perception de contrôlabilité, car ils ont terminé leurs histoires.

#### *4.3.5 L'utilisation de connecteurs de phrases*

En début d'année, j'avais remarqué que très peu d'élèves utilisaient ces connecteurs. J'ai préparé une liste de connecteurs dont ils devaient trouver la signification en français, puis je les ai informés qu'à partir de maintenant, ils devaient utiliser les connecteurs de cette liste dans tous leurs textes, parce que sinon, ils seraient pénalisés. De plus, ils étaient autorisés à utiliser cette liste dans tous leurs examens, incluant l'examen final.

### **La perception des élèves**

Chez les élèves de secondaire 3 en sports-études, 7 élèves sur 62 (11 %) ont choisi cette activité. Du côté des élèves de secondaire 4 en sports-études, 10 élèves sur 60 (17 %) ont sélectionné cette activité. Cette activité a eu lieu à une reprise durant l'année scolaire, mais ils devaient utiliser leur feuille de connecteurs tout au long de l'année scolaire. Pour cette activité écrite, tous les commentaires étaient positifs. Selon eux, l'utilisation de connecteurs leur fait réaliser que leur structure de phrase est meilleure, que leurs textes sont plus clairs et leurs idées plus organisées. Un autre élève souligne que c'était une excellente façon d'améliorer son anglais. Maintenant, quand il écrit des textes, il est plus fier. Que sans les connecteurs, ses textes sont plus longs et ennuyants à lire. D'autres ont rapporté qu'ils améliorent leur vocabulaire et qu'en plus, ils apprennent de nouveaux mots.

## La perception de l'enseignant

Je n'avais jamais autant insisté sur l'utilisation des connecteurs de phrases dans le passé, et je suis très fier de l'avoir fait. En ayant expliqué plusieurs connecteurs différents, cela apportait un vocabulaire plus riche dans leurs textes. D'ailleurs, ils les ont utilisés dans leur texte de fin d'année et j'étais vraiment fier du résultat. La valeur visée était extrinsèque, car il s'agissait d'un critère d'évaluation, mais ils ont rapidement adopté l'activité. D'après les commentaires reçus, ils se sentaient compétents dans leurs textes et avaient une facilité de contrôle des termes utilisés.

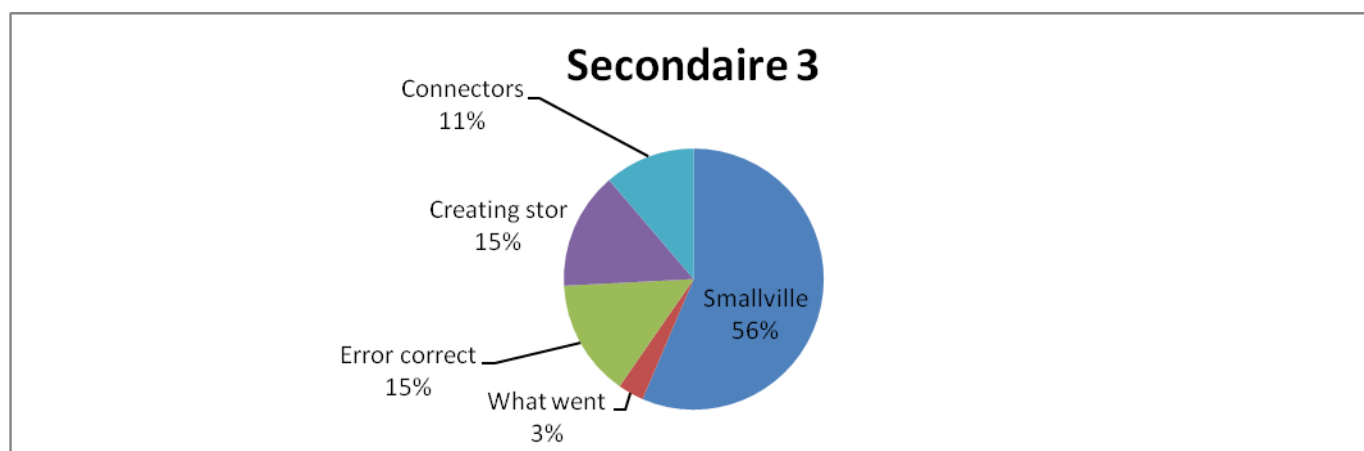


Figure 5. Choix des activités en lien avec la compétence 3 (n=62)

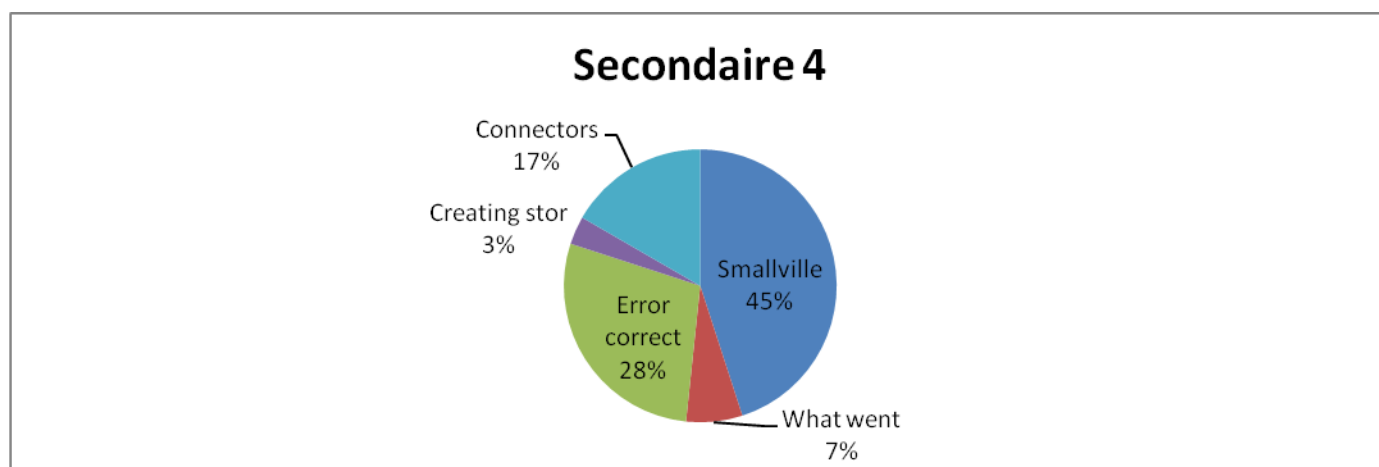


Figure 6. Choix des activités en lien avec la compétence 3 (n=60)

#### 4.4 Discussion

Dans cette section, nous allons comparer nos résultats et nos impressions en fonction des commentaires recueillis des élèves après les activités dans chacune des compétences évaluées en anglais dans le but de comprendre comment favoriser la motivation des élèves lors du déroulement des activités. Finalement nous allons terminer ce chapitre avec ce qui est ressorti de la discussion que nous avons eue en classe avec les élèves après la présentation de leurs résultats.

À la suite des résultats obtenus, nous avons fait quelques observations. Premièrement, dans la conclusion de leur texte, ils devaient nous dire si après avoir comparé toutes les activités, s'ils ont l'impression qu'ils préfèrent les activités d'une compétence plus qu'une autre. Alors que quelques élèves ont répondu qu'ils n'avaient pas de préférences ou qu'ils n'en aimaient aucune, la majorité a réalisé qu'ils préfèrent les activités de C1 et de C2, alors que les activités de C3 étaient moins populaires. Sans tomber dans la catégorisation, les élèves plus extravertis ont choisi la C1 et les plus timides la C3. Ce qui nous a agréablement surpris, sont les commentaires d'élèves plus timides qui me racontaient avoir détesté la création d'un sketch au point de pratiquement refuser de le présenter lors de la première présentation, puis après avoir gagné de la confiance lors du 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> sketch, ils se sentaient beaucoup plus confiant au point de demander à l'enseignant d'en faire davantage en classe. Lors d'activités liées à la C2, que ce soit en lecture ou en écoute, certains élèves ont admis qu'ils n'essayaient pas de comprendre les questions ou ne tentaient pas de comprendre les mots difficiles dans un texte. Ces mêmes élèves ont mentionné que l'utilisation de stratégies de lecture a changé leur attitude face à ce genre d'activités, car maintenant, ils sont conscients qu'ils peuvent arriver à comprendre s'ils investissent du temps. Puis en C3, beaucoup d'élèves ont rapporté qu'ils ont écrit leurs meilleurs textes cette année, grâce à l'utilisation des connecteurs qui rend leurs textes plus clairs et mieux organisés. D'ailleurs, lorsqu'ils écrivent des textes, je refuse d'expliquer des mots en français. Certains élèves n'ont pas l'habitude d'utiliser le dictionnaire et pourtant, ils en ont accès en tout temps. Dès le début de l'année, j'explique où trouver toutes les ressources dont ils ont besoin lors de travaux, et graduellement, ils apprennent à les utiliser. Je suis également d'accord avec eux, car leurs textes sont de meilleures qualités à chaque situation d'écriture.

#### 4.4.1 Les activités de la C1

En ce qui a trait aux stratégies utiles pour améliorer l'interaction orale en classe, le fait d'avoir différents genres d'apprenants nous force à adapter nos stratégies pour ce type d'activités. Peu importe le niveau des élèves, il y a toujours de l'anxiété en C1.

D'après le livre de Hedge (2010), les étudiants ont l'impression qu'ils sont beaucoup moins habiles qu'ils le sont en réalité. Ils ont peur de perdre la face, de ne pas se faire comprendre, c'est donc la responsabilité de l'enseignant de créer un environnement de classe rassurant dans lequel les étudiants n'ont pas peur de prendre des risques avec la langue. Il semble important de varier les activités orales. Certains élèves ont besoin de prendre le temps afin de réfléchir à ce qu'ils doivent dire, ce qui les motive à faire des activités comme le Thinglink ou la création du sketch, alors que d'autres qui aiment improviser devraient trouver leur compte en interaction orale ou dans l'activité « odd one out ». D'ailleurs, cette activité entre en lien avec une variété de facteurs motivationnels : l'intérêt d'apprendre, le désir de montrer leurs connaissances, performer mieux que les autres, faire plaisir à l'enseignant, attirer l'attention, recevoir des renforcements positifs. Tous ces facteurs bénéficient aux activités orales, c'est pourquoi l'auto-évaluation, qui vise l'amélioration d'un point faible lors d'un sketch est aussi efficace chez les élèves. Ils utilisent tous ces facteurs motivationnels dans la même activité. L'estime de soi joue un rôle crucial dans la justesse et la pertinence de l'autoévaluation et de la détermination des objectifs. Rolheiser, Bower et Stevahn (2000) estiment que la confiance en soi influence les objectifs d'apprentissage que se fixent les élèves et les efforts qu'ils accomplissent pour atteindre ces objectifs.

Ce travail m'a permis de réfléchir au travail d'équipe, qui est parfois problématique en anglais. Si l'enseignant laisse libre choix des équipes, les élèves choisissent leurs amis, des gens du même sexe ou du même niveau académique, ce qui laisse les élèves plus faibles sans partenaires pouvant les aider à s'améliorer. Selon Brown et Hewstone (2005), la profondeur de cette relation dépend de 5 facteurs : le statut égalitaire du groupe, les buts communs, la coopération à l'intérieur du groupe, le support de l'autorité qui est l'enseignant et le potentiel d'amitié pour les élèves. Qui plus est, selon Dornyei (2005), le contact culturel accentue des comportements

positifs en langues secondes. Il y a un certain intérêt à favoriser des équipes pouvant mettre en valeur ces aspects.

#### **4.4.2 Les activités de la C2**

Il fut une époque où l'usage des films pour l'apprentissage des langues était l'apanage de certains enseignants. Mon expérience personnelle ne me permet pas de me rappeler de valeur pédagogique associée à ce geste. De nos jours, plusieurs enseignants intègrent une série télévisée dans leur syllabus pour évaluer la C2, ce qui correspond à l'activité *Smallville* présentée précédemment. D'une part, cette activité permet de capter l'intérêt des élèves. D'autre part, afin de valoriser le sentiment de compétence, les élèves devaient réaliser le résumé de trois épisodes sur quatre. L'objectif étant de permettre aux élèves ayant eu un échec ou une mauvaise note lors d'un des épisodes de bien réussir les évaluations. Cette stratégie me réfère à la théorie de la valeur personnelle pour cette pratique, car selon Covington et Omelich (1979), l'effort comporte une dynamique particulière, car il est important, afin d'atteindre le succès, mais si la personne échoue, il est difficile d'échapper à la conclusion qu'ils manquent d'habiletés. De cette manière, si l'échec est probable, certains élèves ne feront pas d'efforts, car essayer et échouer menace leur habileté d'avoir confiance en eux.

#### **4.4.3 Les activités de la C3**

Tel que mentionné plus tôt, les résultats de mon expérimentation suggèrent que la C3 est la compétence la moins populaire chez mes élèves, suivi de près de la C2. Non seulement mon expérience personnelle de la 2<sup>e</sup> année confirme cet aspect, mais il aurait été intéressant de le faire dès la première année afin de supporter mon expérimentation par davantage de résultats. Le principal défi lors de l'expérimentation était de rendre l'écriture plus motivante et d'éviter que des élèves me remettent des pages blanches, car ils ne savent pas quoi écrire. C'est pourquoi, du moins au 1<sup>er</sup> cycle, il a été proposé presque uniquement des textes personnalisés, où ils peuvent écrire sur leurs propres expériences, leurs opinions ou la création d'une histoire fantastique, telle que l'histoire d'horreur pour l'Halloween, permettant ainsi aux élèves d'avoir un certain contrôle sur la tâche. Selon Ryan et Deci (2000), le besoin d'autonomie serait le plus important, car l'élève juge si l'activité pédagogique lui laisse la marge de manœuvre qu'il désire. Ainsi, l'élève

se retrouve motivé par deux sources de motivation : extrinsèque (l'évaluation) et intrinsèque (l'intérêt et la contrôlabilité).

Nous avons utilisé la dynamique motivationnelle de Viau lors de mon essai, mais je voulais la donner en exemple en écriture, pour démontrer qu'elle fonctionne pour des activités moins motivantes pour beaucoup d'étudiants. Selon Viau (1994, 1999), il y a trois sources à la base de la dynamique motivationnelle ; la perception que l'élève a de la valeur de l'activité, la perception de sa compétence et la perception de sa contrôlabilité. Ce modèle démontre qu'il y a un lien entre l'engagement et la persévérance. D'ailleurs le questionnaire en annexe relié à mon essai est l'objectif final de mon expérimentation. Selon moi, il était facile de relever le défi d'écrire un texte de minimum 175 mots, bien au-delà de ce qui leur était demandé en secondaire 3 et 4, car ils avaient expérimenté chacune de ces activités. De plus, je leur demandais de me dire leur opinion, en écrivant ce qu'ils avaient aimé et ce qu'ils n'avaient pas aimé d'au moins une activité dans chacune des compétences. Finalement, ils ont tous relevé ce défi, en commençant par une courte introduction où ils présentaient le sujet, puis en divisant les 3 compétences en 3 paragraphes. Leur conclusion devait mentionner s'ils avaient réalisé qu'ils préféraient une compétence en particulier et si oui, laquelle et pourquoi.

#### **4.4.4 Discussion en classe**

Lors de la période où j'ai expliqué les résultats de mon expérimentation, ils étaient tous surpris des résultats. Chacune des activités a été choisie par au moins un élève comme la plus motivante et par au moins un élève comme la moins motivante. Par la suite, nous avons fait une table ronde sur chacune des activités par compétence. Ces commentaires ont apporté des arguments supplémentaires à ceux qu'ils avaient écrits. De plus, cette discussion a clarifié pour certains élèves leur propre vision de ces activités. Par exemple, un élève TDAH a exprimé ses frustrations, car il a de la difficulté à se concentrer lors de la présentation de vidéos et à comprendre les textes, lors de compréhension de lecture. Une autre élève disait que c'est ennuyant pour les élèves forts d'attendre ceux qui prennent plus de temps lors de lecture en groupes. En fin de période, les élèves avaient compris qu'il y a différents types d'apprenants dans un groupe, et que l'enseignant doit présenter des activités diversifiées afin de s'assurer de leur compréhension. Selon le principe de Burns (1972), il n'y a pas deux apprenants qui : apprennent

à la même vitesse, apprennent au même moment, utilisent les mêmes techniques d'étude, résolvent les problèmes de la même manière, possèdent le même répertoire de comportements, ont le même profil d'intérêts, ou sont motivés par les mêmes buts. Pour ma pratique, cela signifie que la différenciation pédagogique incluant la réalité de nos classes de plus en plus inclusives doit absolument passer par la création d'activités diversifiées répondant aux besoins des élèves.

#### **4.5 Discussion de l'intervention 2017-2018**

En comparant les résultats de l'intervention de la deuxième année à la première, le résultat le plus surprenant est le succès du *projet Thinglink*. Lors de l'intervention de 2016-2017, l'activité se retrouvait à égalité à 21% avec *Oral Interaction* chez les élèves de secondaire 3 et à 12 % de popularité avec les élèves de secondaire 4. L'activité a été élue la plus motivante pour 59% des élèves de secondaire 2 à l'école Des Rives. Comment expliquer cette soudaine popularité! Dans la section perception de l'enseignant de cette activité, il était mentionné que j'expérimentais moi-même cette activité en classe pour la première fois, j'ai autorisé les élèves à faire du copier-coller lors de leur premier *Thinglink*. Alors qu'ils présentaient, certains lisaient des paragraphes, sans comprendre le contenu de ces textes. Voilà la principale raison des commentaires négatifs sur cette activité. Lors de la présentation des consignes en 2017-2018, nous avons interdit le copier-coller, avons autorisé les autres partenaires à faire de la recherche sur leur téléphone cellulaire afin que tous les membres de l'équipe contribuent de façon égale au travail et avons spécifié qu'ils devaient absolument comprendre ce qu'ils présentaient, donc d'écrire dans leurs propres mots. Malgré ces adaptations qui ont probablement contribué au succès de l'activité, il est difficile d'expliquer pourquoi les activités les plus populaires en 2016-2017 (*creation of a sketch* et *oral interaction*) ont eu beaucoup moins de votes lors de la deuxième expérimentation, alors qu'aucun changement n'a été apporté dans ces activités. Sur une note personnelle, nous avons présenté le *Thinglink* cette année dans le seul but de continuer l'intervention. Les résultats de la compétence 1 en secondaire 2 nous ont convaincus de continuer à présenter cette activité lors des prochaines années.



Encore une fois, les résultats divergents de l'année précédente. Lors de l'intervention 2016-2017, les élèves de secondaire 3 et 4 présentaient des résultats pratiquement identiques. L'activité la plus motivante était le questionnaire des épisodes de *Smallville* à 64% et 61%. Ensuite, l'activité de chansons trouées arrivait 2<sup>e</sup> avec 15% et 16% des votes. Les activités basées sur les stratégies d'apprentissages, soit seul ou en groupe étaient loin dans les votes. Pour les résultats de la figure 4.5.2, *Smallville* est toujours la plus populaire, mais avec beaucoup moins d'avance. À ma grande surprise, les élèves ont choisi des activités où les stratégies d'apprentissages sont privilégiées avant de sélectionner des activités basées sur l'écoute et la concentration, telle que les chansons et l'attention sélective de répondre à des questions après le visionnement de courts vidéos.

Pour cette compétence, il est plus facile d'expliquer les variations entre les résultats de la première et la deuxième année. Les élèves des groupes réguliers ont davantage de problématiques que ceux des groupes de concentration. Par exemple, un des quatre groupes de l'échantillon 2017-2018 comporte 18 plans d'intervention, dont plusieurs déficits d'attention. Il semble donc logique que ces élèves favorisent des activités où ils peuvent aller à leur rythme et apprendre graduellement en utilisant des stratégies d'apprentissage. De plus, pour ces élèves, il est difficile de se concentrer sur un épisode de 45 minutes et de décoder les mots manquants d'une chanson.

Pour les résultats de la compétence 3 chez les élèves de secondaire 2, les résultats de l'expérimentation varient encore de ceux de l'année précédente. En 2016-2017, l'activité la plus populaire était d'écrire un résumé d'un épisode de *Smallville* avec respectivement 56% et 45% des votes en secondaire 3 et 4. Les activités de correction d'erreurs arrivaient en 2<sup>e</sup> place avec 15% et 28% des votes. Dans la figure 4.5.3, l'activité la plus motivante chez les élèves de secondaire 2 est la création d'une histoire d'horreur pour l'Halloween avec 31% des votes, suivi de l'activité de correction d'erreur avec 26% et le résumé de *Smallville* avec 25%.

Selon les commentaires des élèves, ils étaient motivés d'écrire ce texte, car ils pouvaient utiliser une banque de mots, trouvaient intéressant d'utiliser leur imagination et d'inventer une histoire qui n'avaient pas réellement de sens. De plus, le succès de l'activité de correction d'erreurs à tous les niveaux est en lien avec l'idée d'apprendre à corriger ses propres erreurs et de ne plus les

reproduire d'après les commentaires recueillis. Finalement, le résumé de *Smallville* est également populaire en secondaire 2, mais les élèves mentionnent qu'ils trouvent qu'écrire est très long.

La comparaison des résultats des deux années de l'intervention nous aider à mieux comprendre l'enjeu de cet essai, soit ce qui favorise la motivation des élèves. Afin de répondre à un questionnement personnel dans la première année de l'intervention, nous avons demandé aux élèves en 2017-2018 d'écrire dans la conclusion de leur texte sur la motivation en anglais, de choisir après avoir comparé plusieurs activités, la compétence qu'ils préféreraient avec explication, ainsi que celle qu'ils trouvaient moins motivante et de clarifier leurs réponses.

Il aurait été intéressant d'insérer cette information dans le questionnaire de 2016-2017 afin de comparer les résultats, mais la compétence 1 est de loin la plus populaire avec 57% des votes en secondaire 2. Malgré le grand nombre de commentaires négatifs en lien avec l'écriture, la compétence 3 a sensiblement le même nombre de votes que la compétence 2. Est-ce que cela signifie qu'il y a autant d'élèves à ce niveau qui n'aime pas lire et écrire?

## **Conclusion**

L'essai professionnel avait comme objectif de favoriser la motivation à apprendre l'anglais (langue seconde). Pour y arriver, diverses activités ont été mises en place et les élèves ont été observés pendant le déroulement. Afin de mener l'expérience à terme, je me suis concentré sur les objectifs suivants;

- 1- Modifier les pratiques pédagogiques afin d'intégrer les concepts motivationnels;

Alors que la majorité de mes activités étaient de mon cru ou adaptées de d'autres enseignants dans les dernières années, j'ai intégré les concepts motivationnels dans les consignes afin de rendre ces activités motivantes pour les élèves. En tant qu'enseignant, il faut être capable de se mettre en danger et de remettre en cause ses certitudes pour pouvoir défendre une pédagogie coopérative permettant l'émergence d'un écosystème laissant place à l'incertain.

- 2- Examiner le potentiel d'activités pédagogiques sur la motivation des élèves en anglais, langue seconde;

Afin de répondre à cet objectif, le questionnaire sur la motivation se penchait sur le degré de valeur qu'accordaient les élèves aux activités pédagogiques vues en classe dans les derniers mois. En plus d'identifier les valeurs des élèves, le questionnaire de motivation avait pour but de déterminer la perception que ceux-ci se faisaient de leur propre compétence à bien performer dans ces activités et dans le cours en général. Au terme de cette expérimentation de deux ans, j'ai pu constater que les activités pour lesquelles les élèves accordaient de la valeur lors de la première année étaient généralement aussi populaires lors de la deuxième année, alors que celles ayant un faible pourcentage de votes lors de la première année étaient davantage populaires, à la suite de la mise en place des suggestions des élèves pour les rendre plus motivantes.

- 3- Développer l'intérêt des élèves envers l'anglais langue seconde en pratiquant des activités diversifiées sur les trois compétences du programme de formation.

D'après les deux expériences, nous en arrivons aux mêmes résultats. Certaines activités ont été adaptées lors de la deuxième année en fonction des problématiques de certains élèves. De plus, j'ai réalisé que les élèves TDAH ont généralement plus de difficulté en C2 que les autres compétences et que les élèves ayant des troubles de comportements nécessitent une attention particulière et ont besoin d'organisation en C1. Mon dernier constat est que de la deuxième à la quatrième secondaire, il semblait avoir une hausse de popularité des activités d'attention sélective, telle que les vidéos et chansons, ainsi que les activités orales d'improvisation qui ne sont pas structurées. Du côté de l'écriture, les élèves apprécient les rétroactions et sont de moins en moins réfractaires d'avoir à écrire en avançant dans leur parcours scolaire. Ils sont également motivés d'écrire sur des sujets adaptés à leur réalité.

Dans le but de répondre à cet objectif, j'ai demandé aux élèves d'écrire dans leur conclusion, quelles étaient leur compétence préférée en anglais et les raisons, ainsi que celle qu'ils aiment le moins en expliquant leur choix. Bien que les raisons variaient (commentaires des élèves), un

grand nombre d'élèves mentionnaient qu'ils ont réalisé qu'ils avaient généralement une préférence pour les activités d'une certaine compétence, alors que leur niveau de motivation pour les activités d'une autre était généralement moindre. De mon côté, j'ai réalisé que durant les mois suivants ce questionnaire, différents élèves me demandaient, les dates des prochaines activités liées aux compétences. Ils avaient envie de refaire ce genre d'activités, mais également, car ils comprenaient qu'ils étaient évalués par compétence et que ces activités variées font partie du programme de formation.

Cet essai correspond à une réalité bien précise, soit celle d'un enseignant en formation, auprès d'élèves du secondaire, dans un cours d'anglais langue seconde. Cet aspect constitue une limite et une force. Bien que les résultats proposés se limitent à une seule réalité, ils sont empreints d'un contexte authentique et personnel. Plusieurs jeunes enseignants pourront se retrouver dans un tel témoignage. La dynamique motivationnelle présente dans la classe est une préoccupation commune chez un grand nombre d'enseignants.

Selon Dornyei et Ushioda (2009), l'élève doit avoir une attitude positive envers son enseignant et les activités qu'il présente. Par conséquent, ce dernier doit créer un contexte d'apprentissage motivant et stimulant pour l'apprenant qui relève de la pédagogie et de la psychologie. Les projets par compétence, tels que les SAE (situations d'apprentissage et d'évaluation) sont de plus en plus recommandées par les conseillers pédagogiques et apportent aux élèves l'opportunité de vivre une expérience communicative tout en travaillant l'aspect culturel.

Par la mise à l'essai de mes activités visant la motivation, j'ai pu remarquer que la répétition de certaines activités durant l'année scolaire sécurise les élèves et développe leur sentiment de compétence, car ils se sentent plus confiants face au dénouement de l'activité, en l'ayant expérimenté plusieurs fois. Les élèves se sentent beaucoup moins stressés et en contrôle de leurs moyens lors de la session d'examen de mai-juin, car je leur donne l'opportunité de faire des examens finaux des années précédentes durant l'année scolaire. Ils ont des rétroactions durant la correction, ainsi ils peuvent développer une méthode de travail, qui leur est très utile en session d'examen. Pour finir, les élèves semblent plus motivés à réaliser les activités puisqu'ils se sentent en confiance de leur réussite (Viau, 1994).

Cette intervention qui a mené à la rédaction de cet essai m'a donné l'opportunité de réfléchir à la pertinence de certaines activités qui faisaient partie de ma planification de classe des dernières années et de les remplacer par d'autres qui seraient adaptés aux intérêts de mes élèves. La documentation à partir d'articles scientifiques m'a permis de connaître des chercheurs qui m'inspiraient dans la structure de mon essai. Je ne dois pas oublier les élèves, qui m'ont permis, par leurs commentaires honnêtes d'identifier les activités qui sont selon eux, motivantes de façon intrinsèque et d'autres qu'ils perçoivent utiles ou qu'ils les font parce que ces activités sont évaluées, sans réellement les apprécier. Je termine ces lignes en espérant que la lecture de ce travail permette aux enseignants de réfléchir à leur pratique liée à la motivation des élèves et les motive à se pencher sur leur propre pratique.

Je dois avouer que les commentaires les plus négatifs face aux activités m'ont forcé à essayer de comprendre ce qui n'a pas fonctionné pour ces élèves, et me motive davantage à adapter ces activités afin qu'ils fonctionnent pour tous les types d'apprenants. Dans son livre *La motivation à apprendre* (1994), Rolland Viau termine son dernier chapitre par une citation qui en dit beaucoup : « Une personne n'est pas en soi motivée à tout faire en tout temps et en tout lieu, mais elle est plutôt motivée par une matière et par les activités pédagogiques qui s'y rattachent » (p.61).

Par cet essai, j'ai pu expérimenter plusieurs conditions pouvant favoriser la motivation, tel que suggéré par Viau (1994). Comme enseignant, je me dois de prendre le temps de bien expliquer à mes élèves le but d'une activité et de leur montrer son intérêt et son utilité. De plus, cette activité doit être signifiante aux yeux des élèves. Ainsi, ils doivent comprendre les bénéfices qu'ils peuvent en tirer et les liens qui existent entre cette activité et leur vie personnelle. Puis, elle doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités, car l'exécution d'une seule tâche est généralement peu motivante aux yeux des élèves. Une activité doit également représenter un défi pour l'élève.

Il y a également d'autres conditions à relever pour motiver les élèves lors d'une activité; telles qu'exiger un engagement cognitif de l'élève en utilisant des stratégies d'apprentissage qui facilitent sa compréhension et activer ses connaissances antérieures. Il est considéré important de responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix, par exemple sur le thème d'une

activité et les membres de son équipe. En lien avec la collaboration entre partenaires, la réussite d'un élève dépend de lui-même, mais aussi des autres. Ce genre d'activité peut combler le besoin d'interaction que souhaitent la majorité d'entre eux. Finalement, il est primordial que l'enseignant croie à l'importance de l'activité qu'il présente à ses élèves afin de susciter une dynamique motivationnelle positive qui devrait contribuer au succès de son activité. Ainsi, mon rôle en tant qu'enseignant est autant de proposer des activités signifiantes et motivantes que d'être à l'affût des besoins et des intérêts de mes élèves. Ce n'est que par un arrimage judicieux de ces aspects que je pourrai retrouver les conditions gagnantes pour favoriser la motivation de mes élèves.

## Références

Alexander, P.A., Kulikowich, J. M., et Jetton, T.L. (1994). The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts. *Review of Educational Research*, 64, 201–252.

Anderman, E.M. et Maehr, M.L. (1994). Motivation in schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287–309.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.

Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*. Portland, OR: Western Center for Drug-Free Schools and Communities. ED. 335–781.

Bernaus, M. et Gardner, R.C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92, 387–401.

Black, S. (1996). The truth about homework. *American School Board Journal*, 183 (10), 48–51.

Brown, R., et Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in Experimental Social Psychology*, 37, 255–343. Récupéré à [http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601\(05\)37005-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601(05)37005-5)

Burns, R.W. (1972), édité dans « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires », JP Astolfi, (1995).

Chouinard, R. (2008). Changes in high-school students' competence beliefs, utility value and achievement goals in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 31–50.

Chuy, M. et Nitulescu, R. Pisa (2009) – Expliquer l'écart entre les sexes en lecture à la lumière de l'engagement dans la lecture et des démarches d'apprentissage, Document de recherche, Toronto, CMEC et Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC), 2013.

Chouinard, R. L'évolution de la motivation et des comportements liés. Récupéré à [www.zoom.animare.org/appui-motivation/medias/5259](http://www.zoom.animare.org/appui-motivation/medias/5259)

Cooper, H. (1991). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47 (3), 85–91.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.

Covington, M. V., et Omelich, C. L. (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169–182.

Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière Éducation: Québec.

Deci, E.L. et Ryan, R.M, (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, Plenum Press.

Deci, E.L. et Ryan, R.M, (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.

Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2000). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1–27.

Dornyei, Z. (2005). The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 24,327-357.

Dornyei, Z., Csizer, K., et Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Dornyei, Z et Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting motivation. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.

Eccles J.S., Adler, T.F., Futterman,R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L., et Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. Dans J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (p.75-146). San Francisco, California: W.H. Freeman.

French, Leif M. et Collins, L. (2011). Enquête nationale sur l'enseignement de l'anglais langue seconde (ALS), au Canada : perspectives du personnel enseignant. L'Association canadienne des



professeurs de langues secondes, (ACPLS), Canadian Association of Second Language Teachers, (CASLT) : Ottawa, ON.

Gagnon, M. (1974). Quelques facteurs déterminant l'attitude vis-à-vis l'anglais, language second. In R. Darnell (Eds.). *Linguistic diversity in Canadian Society (Vol. II)*. Edmonton: Linguistic Research Inc.

Galand, B. (2006) « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie*. 155, 2006. 5-8.

Gardner, R.C. et Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R.C., et Lambert, W.E. (1972). Motivational variables in second language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-72.

Hedge, T. (2010). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82.

Hill, J.P., et Lynch, M.E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescents. Dans J. Brooks-Gunn et A.C. Peterson (Eds), *Girls at puberty* (p.201-228). New York: Plenum.

Jordan, D. (1941). The attitude of central school pupils to certain school subjects, and the correlation between attitude and attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 11, 28-44.

Lukmani, Y. (1972). Motivation to learn and language proficiency, in *Language Learning*, 22, 261-273.

Krashen, S. (1997). *Foreign language education: the easy way*. Calver City, CA: Language Education Associates.

Masgoret, A.M., et Gardner, R.C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning. A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53, 123-163.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). Programme de formation de l'école québécoise, Anglais Langue Seconde, Enseignement primaire, premier cycle : Québec.

Rolheiser, C. Bower, B., et Stevahn, L. (2000). *The portfolio organizer: Succeeding with portfolios in your classroom*, Alexandria (VA), American Society for Curriculum Development.

Savoie-Zajc, L. (1994). Le discours sur l'école des jeunes identifiés à risque de décrochage. Dans L. Langevin (dir.), *L'abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur!* (79-109). Montréal : Les Éditions Logiques.

Shiefele, U., et Schreyer, I. (1994). Intrinsischne Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung (topic interest and learning. A summary of research results). *Zeitschrift für Padagogische Psychologie*, 8, 1-13.

Schunk, D.H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique ; Bruxelles : De Boeck.

Watt, H. (2004). Development of Adolescents' Self-Perceptions, Values, and Task Perceptions According to Gender and Domain in 7<sup>th</sup>-through 11<sup>th</sup>—Grade Australian Students. *Child Development* (p.1556-1574). September/October 2004, *Volume 75*, Number 5.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

Wigfield, A., Eccles, J.S., Schiefele, U., Roeser, R.W. et Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. Dans W. Damon, et R.M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology*, volume 3, 6e édition (p. 933-1002). Hoboken (N.J.) John Wiley et Son.

Ushioda, E. (1996). *Learner autonomy 5: the role of motivation*. Dublin : Authentik.

## Appendice 1 : Extraits des Commentaires des élèves par activité

### C1 : La création d'un sketch

**Zacharie** : « j'ai vraiment aimé la création d'un sketch », car j'ai pu utiliser mon imagination pour créer quelque chose que j'aime, et je crois que c'était très plaisant de regarder les sketches des autres équipes. J'étais vraiment motivé ».

**Alice** : « cette activité a amélioré ma prononciation, car je devais travailler là-dessus. Quand je suis à la maison et que je parle anglais, je crois que je suis meilleure qu'avant ».

**Marilou** : « parce qu'on travaille en équipe, mes partenaires peuvent m'aider avec ma prononciation. Je crois que je m'améliore à chaque sketch, car je me sens moins anxieuse à chaque fois et je m'amuse ».

**Océane** : « habituellement, je suis timide et je n'aime pas parler devant les autres, mais avec ces sketches, j'étais beaucoup moins nerveuse que j'imaginai. Cela m'a aidée à être plus créative, et je crois aussi que c'était une activité très plaisante, car j'apprenais avec mes amis ».

**Florence** : « quand j'écris mon sketch, j'essaie d'utiliser des mots nouveaux et difficiles et ça m'aide beaucoup. Cette activité m'a grandement aidé pour améliorer ma prononciation en anglais ».

### C1: Let's talk about

**Alexandre** : « j'aime faire l'activité » Let's talk about », parce que nous pouvons travailler en équipe et dire ce que l'on veut, pourvu que ça a rapport avec le sujet, et ça me fait réfléchir à des choses que je ne pense pas habituellement ».

**Guillaume** : « depuis que je fais cette activité, je suis plus confiant quand je parle avec mes amis au PS4.

**Annie-Pier** : » je n'aime pas cette activité, car il faut improviser quand c'est notre tour. Parfois, quand c'est mon tour de parler, je ne sais pas quoi dire et ça me rend nerveuse. De plus, je panique quand l'enseignant arrive, car j'ai peur de faire des erreurs ».

**Émile** : » ça nous force à avoir une vraie conversation en anglais et à interagir avec nos amis. Nous n'avons pas à apprendre un texte au complet ».

C1 : Thinglink

**Alexandre** : « c'est mon type de présentation orale préférée. J'aime expliquer un sujet, parce que ça me rend plus à l'aise et je n'ai pas à suivre un script. J'aime également chercher des informations ».

**Étienne** : « on n'a pas besoin de beaucoup de préparation. Nous avons aussi la chance d'apprendre sur les artistes ou la personne que l'on présente et je suis plus confiant quand je fais cette activité que le sketch ».

**Alexis** : « je trouve un texte sur Wikipédia et je l'écris dans mes propres mots, pour le prononcer plus facilement. Je n'apprends pas tellement ».

**Xavier** : « ce n'est pas ennuyant. Ce que je veux dire, c'est que travailler avec des ordinateurs est très attrayant pour les étudiants et nous pouvons créer quelque chose tout en apprenant ».

C1 : Odd one out/Compétition en équipe

**Shan** : « je n'ai pas aimé le "odd one out team competition", parce que ce n'était pas évalué, alors je n'étais pas motivé de travailler ».

**Juliette** : » je n'aime pas cette activité, parce que nous devons traduire beaucoup de mots ».

**Gabrielle** : » c'est une activité drôle et tout le monde rit, alors je ne suis pas très concentrée ».

**Lory** : « j'adore parler devant les gens et cette activité améliore ma façon de le faire. Je crois aussi que cette activité est fantastique, car il faut penser très rapidement pour s'assurer que ce que

l'on dit à du sens. C'est aussi, pour moi, moins stressant qu'un sketch, même si j'aime bien les faire, car cela améliore mes compétences à l'oral ».

C1 : Jeux de rôles/meurtres et mystères

**Rose** : « l'activité qui me motivait le plus était le jeu de rôle, car je jouais à un jeu avec mes amis et nous parlions en anglais en même temps, alors je m'amusais et je pratiquais mon anglais. Ce n'était pas stressant comme une présentation, alors je me sentais plus confiante ».

**Noémie** : « la seule raison pour laquelle je n'ai pas aimé l'activité est parce que je n'avais pas l'impression que c'était très utile pour moi et ce n'était pas un défi pour m'aider à apprendre. Quand nous l'avons fait en classe, j'avais l'impression que c'était une perte de temps ».

**Marie-Claire** : « c'était une activité très utile, parce que nous pouvions interagir avec des gens avec qui nous ne parlons pas souvent ».

C2 : Smallville

**Félix** : « j'aime la série, et cela m'aide à comprendre l'accent américain ».

**Katherine** : « habituellement, quand je regardais une émission de télévision, c'était toujours en français, mais à cause de *Smallville*, maintenant je regarde plusieurs émissions en anglais ».

**Shana** : « la plupart du temps, les questions sont faciles à comprendre, alors quand je regarde l'épisode, je peux répondre facilement. De plus, c'est motivant, parce que je n'ai pas à lire un texte ».

**Juliette** : « répondre aux questions m'aide à comprendre l'histoire et ce que disent les personnages. Aussi, en regardant l'épisode, j'apprends du nouveau vocabulaire et des expressions que je peux maintenant dire et écrire ».

**Vincent** : « j'aime les questions, car c'est difficile d'y répondre. Donc, je dois porter attention à l'épisode et me concentrer. Cela m'aide également à améliorer mon anglais, car j'entends des mots que je n'avais jamais entendus auparavant ».

**Tommy** : « tout à rapport à quel point tu te concentres. Tu dois porter attention à presque tout ce que disent les personnages, ce que me fatigues énormément. ».

## **C2 : Compréhension de lecture/utilisation de stratégies :**

- **Prendre 10 minutes pour comprendre les questions, avant de lire**
- **Encercler et souligner les mots-clés**

**Mathilde** : « je suis très fière de dire que ça ne sert à rien, car cela signifie que je comprends la plupart des mots dans les textes ».

**Leanne** : « je n'aime pas utiliser les stratégies de lecture, car je crois toujours que je vais manquer de temps pour les compréhensions de lecture, alors je fais le travail rapidement et je ne crois pas que ça m'aide ».

**Erika** : « ça m'aide à comprendre le texte et certains mots que je n'ai pas compris. De plus, il est plus facile de trouver les réponses quand on comprend les questions en premier ».

**Amélie** : « j'aime prendre mon temps pour comprendre chaque question avant de lire le texte, car quand je lis, je sais quoi chercher dans le texte ».

## **Compréhension de lecture/lecture en groupe/lorsque l'enseignant clarifie les mots d'un texte ;**

**Mathieu** : « j'aime l'activité, car je peux comprendre mes erreurs, j'apprends et je comprends mieux. Au contraire, je n'aime pas quand on le fait seul, car je fais plus d'erreurs et je ne les comprends pas, mais ça va plus vite ».

**Sara** : « je déteste la lecture en groupe, parce que je trouve ça ennuyant, alors je n'écoute pas l'histoire et je dois toujours lire le texte par la suite pour être capable de répondre aux questions, mais je sais que cela m'aide quand l'enseignant corrige ma prononciation ».

**Ariane** : « même si ce n'est pas mon activité préférée, cela m'aide à améliorer en anglais. J'apprends du nouveau vocabulaire et je prononce les mots mieux qu'avant ».

**Alex** : « ça m'aide beaucoup, parce que parfois, je ne comprends pas quelques mots dans le texte et ils sont importants pour répondre à la question. Alors, quand l'enseignant clarifie les mots, mes réponses ont plus de sens ».

**Nohémie** : « la vitesse à laquelle les gens lisent n'est pas la même que la mienne. Donc, pour moi, c'est plus de travail pour rien ».

C2 : Regarder une vidéo en lien avec la lecture d'un texte ;

**Maxim** : « les vidéos ne sont pas très longues et ne sont pas drôles. Je ne comprends pas les questions en lien avec les vidéos, alors je ne crois pas que j'apprends quand on fait cette activité ».

**Tommy** : « à ma grande surprise, ces vidéos m'aident beaucoup. Ils résument le texte que je lis et clarifient des choses que je ne comprenais pas ».

C2 : Activités de chansons trouvées :

**André** : « j'aime la musique. J'aime également apprendre les paroles des chansons et découvrir des artistes que je ne connaissais pas ».

**Jérémy** : « je crois que c'est difficile, parce que parfois, je ne sais pas ce que l'artiste a dit, alors je me demande quel est le mot que j'ai manqué, mais pendant que je fais ça, j'en manque un autre. Mais, c'est super d'écouter la chanson 2 fois pour trouver les mots que nous avons manqués la première fois ».

**William** : « les tests de chansons semblent avoir l'air faciles, mais c'est complètement le contraire pour moi. Habituellement, le chanteur chante trop rapidement pour que mon cerveau reconnaisse les mots manquants. Dans d'autres cas, les accents peuvent causer des difficultés. En fait, ces tests se résument à ce que tu entends ».

C3 : Résumé d'un épisode de Smallville.

**Kayla** : « ça m'a aidé à écrire du vocabulaire entendu dans l'épisode et les résumés m'ont appris à corriger mes erreurs ».

**Laurence** : « je peux expliquer ce que j'ai compris de l'épisode et cette activité améliore ma façon d'écrire et ma compréhension ».

**Laurianne** : « je suis incapable d'écrire un texte et d'écouter l'épisode en même temps, donc la plupart du temps, j'écris le résumé à la fin, mais la plupart du temps, j'oublie des parties et mon texte est trop court ».

C3 : Texte sur ce qui a bien été, moins bien et quoi faire pour s'améliorer dans un sketch ;

**Nikolas** : « j'aime quand on raconte ce qui n'a pas bien été, parce que je peux écrire mes difficultés, et la prochaine fois, je m'améliore, j'ai une meilleure note ».

**Thomas** : « ça m'aide beaucoup. Dans mon dernier sketch, je n'étais pas très fier de moi, alors pour le prochain, je sais quoi faire pour m'améliorer ».

C3 : Activité anonyme de correction d'erreurs :

**Robin** : « j'aime bien l'activité, car on peut voir nos erreurs, sans que personne rie de nous. La dernière fois que nous l'avons fait, ça m'a aidé, parce que mes amis ont corrigé des erreurs que je n'avais pas remarquées dans certaines phrases ».

**Gustafson** : « ça aide à trouver tous les genres d'erreurs que tu peux possiblement faire, au lieu de seulement les tiennes. De plus, c'est toujours amusant de chercher qui les a faits dans la classe. Mais, ce n'est jamais méchant, parce que l'on sait que nous avons tous fait des erreurs, alors c'est intéressant ».

**Raphaël** : « c'est très long de trouver toutes les erreurs, et souvent, ce sont des erreurs sur les règles de grammaire. C'est la raison qui rend cette activité démotivante pour moi ».



C3 : La création d'une histoire avec une banque de mots ;

**Florence** : « je crois que je n'améliore rien d'important quand je fais cette activité. La création d'une histoire m'ennuie ».

**Gabriel** : « je peux être créatif et utiliser mon imagination. Cette activité me donne aussi l'opportunité d'utiliser des nouveaux mots que je ne connaissais pas, alors cela m'aide avec mon vocabulaire ».

**Julien** : « j'adore écrire des histoires, et encore plus quand c'est des histoires d'horreurs. C'était amusant pour moi, parce que j'étais libre d'écrire l'histoire que je voulais avec des idées qui me motivaient ».

C3 : L'utilisation de connecteurs de phrases

**Alicia** : « l'utilisation des connecteurs me fait réaliser que ma structure de textes est meilleure. Mes textes sont plus clairs et mes idées plus organisées ».

**Andy** : « utiliser les connecteurs était une excellente façon d'améliorer mon anglais. Maintenant, quand j'écris des textes, je suis plus fier ».

**Katherine** : « ça m'aide à écrire mes propres textes. Évidemment, j'améliore mon vocabulaire et de plus, j'apprends beaucoup de nouveaux mots. Au contraire, quand je n'utilise pas de connecteurs, mes textes sont plus longs et ennuyants à lire ».

## Appendice 2: sondage/texte sur les compétences en anglais

Name:

Gr:

### My motivation by competencies/Plan

#### C1: Interact orally in English

In the last term, we covered different speaking activities. Select one activity that motivates you to practise your speaking skills and one that you find less motivating. For each selection, give at least one example.

- 1- Creation of a sketch;
- 2- Oral interaction/Let's talk about;
- 3- Thinglink project;
- 4- Odd one out/team competition.

#### Motivating activity

---

---

---

---

---

---

---

#### Less motivating activity

---

---

---

---

---

## **C2: Reinvest and understanding of texts**

In the last term, we covered different reading and listening activities. Select one activity that motivates you to improve and practise your reading and listening skills, and one that you find less motivating. For each selection, give at least an example.

- 1- Smallville/questions only;
- 2- Reading comprehension/use strategies;
  - Take 10 minutes to understand the questions first
  - Circle and underline key words
- 3- Reading comprehension/group reading/when the teacher clarifies words from the text;
- 4- Watch videos related to a text;
- 5- Fill in the blanks song activity.

### **Motivating activity**

---

---

---

---

---

---

---

### **Less motivating activity**

---

---

---

---

---

---

---

### **C3: Writing**

In the last term, we covered different writing activities. Select one activity that motivates you to improve and practise your writing skills, and one that you find less motivating. For each selection, give at least an example.

- 1- Smallville episode summary;
- 2- What went well and not so well in a sketch/what can I do to improve;
- 3- Anonymous error correction activity;
- 4- Creating a story/Halloween odd one out/**secondary 3**;
- 5- Using connectors.

#### **Motivating activity**

---

---

---

---

---

---

---

---

#### **Less motivating activity**

---

---

---

---

---

---

---

---

