

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

PAR SANDRINE CARTIER

LA MOTIVATION EN CLASSE D'ESPAGNOL: PROJET D'ÉCHANGE  
LINGUISTIQUE

JANVIER 2019

« Rien de grand ne s'est fait sans passion ».  
Hegel

## REMERCIEMENTS

Lorsque j'ai commencé à faire cet essai, je disais à tous mes proches et à ma famille, à la blague, que j'allais les remercier dans cette section spéciale. Maintenant est venu le temps de le faire pour vrai. C'est tout de même avec une pointe d'émotion que je vous écris ces quelques lignes, pour vous remercier tous et toutes.

Je tiens tout d'abord à exprimer toute ma gratitude au directeur de cet essai, Normand Roy. Merci pour vos précieux conseils pertinents et votre disponibilité. Merci de m'avoir fait confiance. Ce fût un honneur de travailler avec vous, vraiment.

Amélie, tel que promis, je te remercie. Ton écoute, ton support moral, tes encouragements m'ont aidée à ne pas tout lâcher et ce, depuis le début qu'on se connaît. Dans quelques mois j'espère aussi pouvoir lire mon nom dans tes remerciements! Sincèrement merci, et courage!

Un immense merci à mes élèves de deuxième secondaire de l'ÉÉI, mais aussi aux apprenants espagnols de l'EOI de Algesiras et à leur enseignante, mon amie Laura Vázquez Redondo. Sans vous, ce projet n'aurait jamais vu le jour. Gracias a todos.

Je souhaite remercier spécialement mon amie Christine Sauvageau, pour sa précieuse aide et son temps pour la correction de ce mémoire.

Cet essai a fait partie de ma vie depuis environ deux ans. Un merci tout spécial à mes parents, à mes frères et à mes amies les DC, pour m'avoir écoutée en parler sans arrêt, mais surtout pour m'avoir soutenue pendant tout ce temps. C'est fini maintenant, je ne vous en parlerai plus! Merci.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>1. La problématique</b> .....	<b>3</b>
<b>1.1 La motivation scolaire en contexte d'apprentissage d'une LE</b> .....	<b>3</b>
1.1.1 Les sources de motivation en LE.....	6
<b>1.2 L'échange linguistique à distance</b> .....	<b>9</b>
1.2.1 Compétences et stratégies en échange linguistique.....	11
1.2.2 Les inconvénients des échanges linguistiques à distance.....	12
1.2.3 Les avantages des échanges linguistiques à distance .....	12
<b>1.3 Questions générales</b> .....	<b>14</b>
<b>2. Cadre de référence</b> .....	<b>15</b>
<b>2.1 La motivation à apprendre</b> .....	<b>15</b>
2.1.1 La motivation intrinsèque.....	17
2.1.2 La motivation intégrée .....	18
2.1.3 La motivation instrumentale.....	19
2.1.4 La motivation extrinsèque.....	19
<b>2.2 L'utilisation des appareils numériques comme soutien à la motivation</b> .....	<b>20</b>
<b>2.3 Objectifs du projet</b> .....	<b>22</b>
<b>3. Méthodologie</b> .....	<b>23</b>
<b>3.1 Démarche générale</b> .....	<b>23</b>
<b>3.2 Choix méthodologiques et cueillette des données</b> .....	<b>25</b>
3.2.1 Journal de bord.....	26
3.2.2 Questionnaire aux élèves.....	27
3.2.3 Discussions de groupe.....	28
<b>3.3 Description de l'échantillon</b> .....	<b>29</b>
<b>4. Résultats et analyse du projet</b> .....	<b>30</b>
<b>4.1 Journal de bord</b> .....	<b>31</b>
4.1.1 Déroulement de l'activité du point de vue de l'enseignante .....	31
4.1.2 Réactions des élèves, du point de vue de l'enseignante .....	33
4.1.2.1 La préparation et l'enregistrement des vidéos.....	33
4.1.2.2 La réception des vidéos des correspondants espagnols.....	36
4.1.3 Analyse des réactions des élèves lors du projet .....	36
<b>4.2 Rétroaction de la part des élèves</b> .....	<b>37</b>
4.2.1 Questionnaire .....	37
4.2.1.1 Questions concernant la motivation et la participation en classe de LE .....	38
4.2.1.2 Questions concernant l'utilisation des appareils mobiles.....	39

4.2.1.3 Questions concernant le projet d'échange linguistique .....	40
4.2.1.4 Analyse réflexive des résultats du questionnaire .....	43
4.2.2 Discussions de groupe.....	44
<b>4.3 Difficultés rencontrées lors du projet et points positifs.....</b>	<b>46</b>
<b>5. Synthèse et conclusion .....</b>	<b>48</b>
5.1 Analyse et résultats du projet d'échange linguistique.....	48
5.2 Limites du projet .....	50
5.3 Pistes d'amélioration .....	51
5.4 Conclusion personnelle.....	53
<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>55</b>
<b>ANNEXE 1.....</b>	<b>59</b>

## LISTE DES FIGURES

Figure 1. Types de motivation selon Deci et Ryan (2000) .....	16
Figure 2 : La motivation en classe d'espagnol.....	38
Figure 3 : Prise de parole en classe d'espagnol.....	39
Figure 4 : L'utilisation d'un appareil mobile augmente-elle la motivation? .....	40
Figure 5 : Qu'as-tu le plus aimé du projet ?.....	41
Figure 6 : Qu'as-tu le moins aimé du projet ?.....	42
Figure 7 : Comment as-tu trouvé les vidéos des élèves d'Espagne?.....	42
Figure 8 : Souhaiterais-tu refaire ce genre de projet? .....	43

## INTRODUCTION

Lorsque je me suis inscrite à cette maîtrise, je savais que je devais faire un essai qui traitait d'un thème en enseignement. J'ai tout de suite su que je voulais explorer le thème de la motivation en classe d'espagnol. En effet, même si cela restait abstrait dans ma tête, cette thématique était pour moi primordiale, surtout dans un contexte d'apprentissage d'une langue tierce à des élèves du secondaire. Il est vrai qu'il n'est pas toujours simple de garder les élèves intéressés et motivés en classe. Comment favoriser la motivation des élèves qui n'ont aucun intérêt à ma matière ? Est-ce possible de leur donner le goût d'apprendre l'espagnol ? Quels sont les moyens et les stratégies pour y arriver ?

Ce n'est qu'un an plus tard que j'ai pu préciser un peu plus le sujet de mon essai. M'ayant découvert un certain intérêt pour les TIC en faisant quelques travaux pour la maîtrise, j'ai cru qu'il serait intéressant pour les élèves, et pour moi également, de mieux les intégrer dans ma classe d'espagnol. C'est en effet lors de mes expériences en enseignement au secondaire que j'ai pu noter le grand intérêt des élèves pour les divers outils technologiques. Il était donc évident pour moi que je devais inclure les TIC dans mon enseignement si je désirais augmenter la motivation de mes élèves. Cependant, la manière dont j'allais utiliser les TIC, ainsi que l'outil technologique idéal m'étaient encore totalement inconnus. C'est lors de mon premier stage que j'ai eu la chance de tester quelques outils technologiques en contexte d'enseignement. Auparavant, j'utilisais principalement les TIC comme outils pour la préparation à l'enseignement. Je n'arrivais pas à trouver un moyen, ou une situation d'apprentissage où les élèves seraient les principaux utilisateurs des outils technologiques, c'est-à-dire une activité orientée vers l'apprentissage et non l'enseignement.

Après plusieurs essais et erreurs, ainsi que quelques lectures, j'ai décidé de travailler avec les tablettes et les téléphones cellulaires, et ce, pour plusieurs raisons que j'évoquerai dans cet essai. C'est finalement en faisant mes recherches sur la motivation pour ce présent travail que j'ai eu l'idée de travailler sur les échanges linguistiques. En

effet, comme j'ai des amies et anciennes collègues qui enseignent le français en Espagne, je me suis dit que cela pourrait être un sujet intéressant à étudier.

Dans cet essai, j'expliquerai tout d'abord la problématique étudiée, en abordant en détail le thème de la motivation scolaire. Ensuite, j'exposerai le cadre de référence ainsi que l'objectif de cet essai. Cette partie sera dédiée à l'explication des deux types de motivation les plus importants en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère (LE), mais également sur les composantes du projet à l'étude dans cet essai : les échanges linguistiques, ainsi que l'utilisation des appareils mobiles. Puis, je présenterai le choix de la méthodologie utilisée lors de ma recherche ainsi que pour ma cueillette de données. Par la suite, je révélerai les résultats de l'étude, en faisant également une analyse approfondie du projet, en m'intéressant plus particulièrement aux effets sur ma pratique et sur la motivation des élèves. Finalement, il y aura une synthèse de l'étude, accompagnée d'une conclusion orientée vers ma pratique professionnelle.

## **1. La problématique**

La motivation scolaire est un sujet qui préoccupe énormément les professionnels en pédagogie. En effet, tous sont à la recherche de la « solution miracle » qui fera que tous les apprenants aient le goût d'apprendre et soient motivés dans nos salles de classe. Compte tenu du fait des différences, des habiletés et des intérêts propres à chacun, il est tout simplement impossible d'avoir une seule et unique façon de motiver nos élèves en classe. C'est pourquoi plusieurs chercheurs en pédagogie (Axell, 2007; Dörnyei, 1998; Fenouillet, 1999; Gardner, 2006; Knoerr, 2005, Raimbault, 2016) se sont attardés sur ce sujet qui ne cesse de nous fasciner, nous, les enseignants.

La motivation scolaire est un concept complexe, ayant plusieurs facettes à explorer. Un apprenant motivé peut posséder une multitude de caractéristiques qui le définissent, telles qu'être attentif, être persévérant, être confiant, etc. Pour arriver à bien comprendre la motivation, il est nécessaire d'observer plusieurs construits motivationnels afin de bien capter l'entière complexité de ce concept pédagogique (Gardner, 2006). Aussi, il faut dire que la source réelle de celle-ci, la façon dont elle est engendrée est encore source de questionnement. Par exemple, est-ce qu'un élève motivé obtient de bonnes notes, ou est-ce qu'un élève ayant de bonnes notes devient motivé ? Dans les faits, c'est un peu les deux.

Il existe un grand nombre de théories et modèles associés à la motivation à apprendre (par ex. : théorie sociale-cognitive de Bandura, théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, attentes et valeur de Eccles et Wigfield). En effet, le problème n'est pas le manque de théories concernant la motivation, c'est plutôt le fait qu'il y en ait une panoplie, ce qui peut rendre tout cela bien confus pour les lecteurs ainsi que les enseignants. (Dörnyei, 1998). Pour le besoin de cet essai, nous allons explorer davantage un modèle utilisé en LE.

### **1.1 La motivation scolaire en contexte d'apprentissage d'une LE**

La motivation, c'est en fait l'élément déclencheur qui détermine le comportement que l'apprenant adoptera, en lui donnant une ligne directrice à suivre, lors de situations

d'apprentissage (Dörnyei, 1998). En effet, l'on ne peut nier que ce facteur est très important en enseignement, surtout qu'il est considéré comme lié à la perception qu'ont les apprenants face à la situation d'apprentissage (Viau et Louis, 1997). Mais comment faire naître la motivation chez nos élèves ? Comment un élève reste-t-il motivé ? Comment motiver un élève à apprendre une LE ?

Selon le modèle de Spolsky de 1989 (cité par Mitchell et Myles, 2004), plusieurs éléments entrent dans le processus de réussite de l'apprentissage d'une LE. Effectivement, selon lui, la motivation d'un élève est un élément central à l'acquisition d'une LE et elle est influencée par plusieurs variables : l'âge de l'apprenant, sa personnalité, ses capacités/habilités, mais aussi ses connaissances antérieures. Aussi, comme il existe plusieurs types de motivation (intrinsèque, extrinsèque, instrumentale et intégrée, par exemple), il peut être plus complexe en tant qu'enseignant, de bien les distinguer afin de choisir ceux qui favoriseront le plus l'apprentissage des élèves. Il est également important de comprendre que deux différents types de motivation (intrinsèque et extrinsèque par exemple) peuvent interagir au sein de la même personne et ce, à différent niveau. Il faut donc être capable, en tant qu'enseignant, d'œuvrer de façon efficace avec les différents types de motivation chez nos élèves (Axell, 2007).

C'est en 1959 que les auteurs Gardner et Lambert ont développé une des théories de la motivation en contexte d'apprentissage d'une langue seconde (L2). De cette théorie est né le modèle socio-éducatif dans un contexte d'apprentissage d'une L2, proposé par Gardner et MacIntyre (1993). Ce modèle est basé sur trois principaux facteurs : L'envie de réaliser un but, les efforts fournis pour y arriver et aussi la fierté face à l'objectif accompli (Gardner et MacIntyre, 1993). Le modèle socio-éducatif de Gardner propose en fait deux principales composantes de la motivation (spécialement lorsqu'il est question d'apprentissage d'une L2 ou LE). La première composante est la motivation à apprendre une langue, mais aussi à l'acquérir complètement chez un apprenant. Gardner (2006) considère effectivement que cette composante de la motivation est une caractéristique généralisée chez les individus qui s'applique en fait à tous les contextes d'apprentissage d'une L2 ou LE. La deuxième composante du modèle socio-

éducatif de Gardner et MacIntyre (1993) est en fait la motivation que l'apprenant ressent à apprendre lors de diverses situations en classe. Évidemment, plusieurs facteurs influencent les apprenants lorsqu'ils sont dans une situation d'apprentissage en classe tels que « l'enseignant, l'atmosphère dans la classe, le contenu du cours, les installations et le matériel, les caractéristiques personnelles de l'apprenant (comme l'assiduité par exemple), etc. » (Gardner, 2006, p.3). De plus, il faut préciser que ces deux composantes de la motivation du modèle de Gardner sont très difficiles à différencier dans la vie réelle. Par contre, il est important, en tant qu'enseignant, d'être conscient de l'existence des deux, ce qui serait, selon Gardner (2006), extrêmement significatif.

La motivation consiste en fait aux efforts ou encore à l'engagement de l'apprenant, mais aussi à l'attitude prise par ce dernier face à l'apprentissage d'une LE. Tout porte à croire qu'il existe un lien entre l'engagement de l'apprenant dans son travail, sa mobilisation à faire des efforts, et la réussite scolaire (Viau, 2004). Il est vrai que certains enseignants et chercheurs ont réussi à prouver que la motivation était un des facteurs clés qui peut influencer la note et la réussite des apprenants en LE (Dörnyei, 1998). Comme de fait, un élève ayant une forte motivation pour les LE devrait avoir de meilleurs résultats et donc, mieux réussir. Dörnyei (1998) précise même que sans motivation suffisante de la part de l'apprenant, ce dernier, même s'il possède toutes les habiletés requises pour l'apprentissage d'une LE, ne sera pas apte à atteindre tous les objectifs à long terme.

Il faut donc, en tant qu'enseignant de LE, trouver la façon idéale de motiver nos élèves tout en leur apprenant de nouveaux concepts et notions significatives pour eux, afin qu'ils puissent faire des liens dans leur quotidien (Raimbault, 2016). Lorsqu'il est question d'apprendre une nouvelle langue, comme pour la majorité des apprentissages, il est très important pour les enseignants d'être capables de capter l'attention de leurs élèves, de les garder éveillés et motivés. De plus, le concept même de la motivation n'est pas tout à fait le même que lors de l'apprentissage d'une autre matière. En effet, la motivation à apprendre une L2, ou encore une LE, rend la situation unique de par ses particularités. Il est vrai qu'une langue contient plusieurs facettes qu'il faut maîtriser en même temps (éléments identitaires, éléments socioculturels, etc.) (Dörnyei, 1998).

D'un autre côté, Gardner (2006) précise que l'origine même de la motivation dans un contexte d'apprentissage d'une L2 ou d'une LE se base sur deux composantes différentes : le contexte éducatif (à considérer lors de tout type d'apprentissage à l'école) ainsi que le contexte culturel (qui est spécifiquement pertinent lors de l'apprentissage d'une LE, mais pas nécessairement pour toutes les matières apprises à l'école). C'est généralement cette dernière composante qui diffère des autres matières enseignées dans les écoles, car lors de l'apprentissage d'une LE, l'apprenant se doit d'assimiler des éléments d'une culture autre que la sienne, ce qui n'est pas le cas pour des notions de mathématiques ou de chimie, par exemple. De plus, un apprenant appartient à une culture et plusieurs de ses croyances personnelles peuvent être influencées par cette dernière. Certaines croyances peuvent être positives, tandis que d'autres le sont un peu moins (Gardner, 2006). Aussi, il est important de spécifier que le point de départ de la théorie de Gardner se base sur le fait que l'attitude que prend l'apprenant envers un groupe spécifique linguistique influence fortement la façon dont ce dernier va réussir à incorporer des aspects de cette langue étudiée. En effet, contrairement aux autres matières enseignées à l'école, les LE ne sont pas des champs socialement neutres (Dörnyei, 1998).

### 1.1.1 Les sources de motivation en LE

Selon Raimbault (2016), les sources de motivation peuvent être variées et sont diverses. Effectivement, les sources de motivation ne sont pas les mêmes, dépendamment des différentes composantes de la motivation : pour ce qui est d'un élève motivé de façon extrinsèque, ses sources de motivation seraient l'obtention d'un bon résultat scolaire ou encore une récompense (Mokadem, 2016). Un élève motivé intrinsèquement aurait, quant à lui, pour sources de motivation le simple désir d'apprendre (Raimbault, 2016). Il est vrai que les facteurs qui favorisent la motivation de l'acquisition d'une LE peuvent être tant interne chez l'apprenant (le plaisir d'apprendre, l'envie de voyager à l'étranger et de communiquer dans la LE, etc.) (Axell, 2007) qu'externe (l'enseignant, l'environnement, une récompense, etc.). Les sources de la motivation en LE étant variées, cette section est dédiée visant à expliquer quelques-unes.

Comme il a été mentionné dans cet essai, il semble exister un lien entre la motivation et la réussite scolaire (Mokadem, 2016). En effet, une certaine motivation pour une matière aide l'élève à réussir et inversement, une réussite dans un cours va motiver l'apprenant à continuer. Selon Raimbault (2016), il est important de différencier un élève qui est motivé pour apprendre une matière (l'espagnol dans notre cas) et un élève qui a un attrait pour cette même matière. L'apprenant qui aime profondément la langue espagnole n'est pas du tout le même que celui qui aime l'espagnol pour les activités faites en classe, qui le stimulent, l'intéressent, comportent de certains défis ou éveillent la curiosité, etc. La distinction entre les deux (motivation et attrait) est importante à faire. En tant qu'enseignant, il faut veiller à créer des activités qui vont réellement captiver les élèves, qui vont pratiquement les faire oublier qu'ils sont dans une salle de classe. Les enseignants doivent « rendre attirantes les situations d'apprentissage aux yeux des élèves, en mettant en place des situations inédites pour changer le rapport au savoir, tout en sachant que ces situations inédites ne conviendront pas forcément à tous les élèves – il faut par conséquent penser à la différenciation ou à la variation pédagogique » (Raimbault, 2016, p.26).

Selon Dörnyei (1998), la motivation à apprendre une LE provient en fait de la psychologie sociale de Gardner. D'une part, le fait d'apprendre la langue d'une autre communauté ne peut se faire sans tenir compte des dispositions sociales de l'apprenant et de son ouverture envers le discours de la communauté à l'étude. L'attitude que prendra l'apprenant envers le groupe linguistique spécifique qu'il étudie est directement en lien avec la réussite de l'acquisition de certains aspects de cette langue. On ne peut donc pas voir l'acquisition d'une LE comme n'importe quelle autre matière enseignée, car l'apprentissage d'une langue va au-delà de simples notions. Il est vrai que l'apprenant doit également comprendre les aspects sociaux et culturels de la communauté linguistique étudiée. Effectivement, un élève n'ayant aucun intérêt face au groupe linguistique à l'étude aura beaucoup plus de difficulté à saisir certaines particularités de la langue, comme le souligne Dörnyei (1998).

Le concept de motivation implique également, selon Raimbault (2016), une certaine action de la part des apprenants. En effet, pour qu'un élève se sente motivé, il doit être actif dans son apprentissage, il doit s'impliquer dans le processus de construction de ses savoirs. Un élève engagé dans une activité en classe sera donc un élève motivé. Aussi, comme un élève motivé est nécessairement actif en classe, il importe que l'enseignant multiplie les situations d'apprentissage actif, par exemple des échanges ou de la communication entre les apprenants, des jeux encourageant la saine compétition, des jeux de rôles, des projets, etc. Ainsi, les apprenants développeront un certain désir de communiquer, ce qui pourra mener à favoriser leur motivation (Axell, 2007).

D'autre part, comme nous vivons présentement dans un monde basé sur le multiculturalisme, il va de soi que plusieurs personnes sont motivées à apprendre une L2 ou encore une LE, que ce soit pour voyager ou pour le travail. Par contre, nos élèves grandissent maintenant dans une société où tout doit se faire dans l'immédiat, y compris les apprentissages. En effet, l'école manque souvent de sens pour les élèves d'aujourd'hui, car celle-ci leur enseigne des savoirs qui leur seront utiles dans le long terme. Il est donc difficile pour eux d'être motivés à apprendre l'espagnol par exemple, s'ils n'arrivent pas à y déceler une certaine utilité dans le court terme. Comme ils n'y voient pas spécialement d'intérêt, ils se démotivent et deviennent passifs (Raimbault, 2016).

### 1.1.2. Les stratégies d'enseignement liées à la motivation

La motivation peut être liée aux besoins de l'individu et les diverses stratégies pédagogiques peuvent jouer un rôle important pour la favoriser. Raimbault (2016) affirme que pour activer ou encore réactiver la motivation d'un apprenant, il est primordial de créer des stratégies d'apprentissage et d'enseignement qui lui font pratiquement oublier le fait qu'il est en train d'apprendre. L'auteur souligne toutefois l'importance de différencier les méthodes d'enseignement, dans le but de convenir à tous les types d'apprenants. L'enseignant doit être capable de concevoir des activités qui provoquent l'intérêt des élèves, tout en les rendant actifs dans leur apprentissage. Par exemple, l'apprentissage par le jeu, notamment les jeux de rôles, est une bonne façon de favoriser

la motivation des élèves, car il est facile d'y insérer des notions et concepts à enseigner, tout en conservant un côté ludique. Grâce au jeu, c'est également possible de faire un transfert des connaissances, de les rendre plus concrètes (Raimbault, 2016). Aussi, Viau (2000) souligne qu'une des sources de la motivation est la valeur de la tâche à effectuer. En tant qu'enseignant, il faut donc être capable de montrer aux élèves l'utilité d'une tâche. En effet, c'est une bonne stratégie d'enseignement de préciser avec des consignes claires aux apprenants le pourquoi d'une activité, car ils y verront un but défini, une finalité. Mokadem (2016) propose de son côté de rendre les contenus plus accessibles pour les apprenants, plus concrets. Pour ce faire, les élèves se doivent d'être actifs, de se sentir au centre de leur apprentissage, en leur faisant faire fréquemment, par exemple, une auto-évaluation. En contexte d'apprentissage d'une LE, Mokadem (2016) affirme qu'il est pertinent de contextualiser les tâches, de prendre des activités qui proviennent de la vie réelle des apprenants, tout en sollicitant les compétences orales. Elle précise également que le côté authentique d'une tâche n'est pas à négliger, car cela offre la possibilité aux apprenants de voir l'utilité des apprentissages dans un contexte autre que scolaire. L'écoute de vidéos et de chansons authentiques semble un bon départ pour des apprenants débutants. D'un autre côté, l'idée d'un projet d'échange linguistique peut d'autant plus favoriser des activités en lien avec des situations de la vie réelle, développer des situations d'interactions et de communication, mais aussi la collaboration entre apprenants. Ce type de stratégies d'apprentissage sera expliqué plus en détail dans la section suivante de cet essai.

## **1.2 L'échange linguistique à distance**

Bien qu'il existe plusieurs stratégies pédagogiques qui favorisent la motivation chez les apprenants, certaines sont plus appropriées lorsqu'il est question de l'apprentissage d'une LE. La prochaine section portera sur l'une d'entre elles; l'échange linguistique, qui est au cœur de cet essai professionnel.

Auparavant, la seule façon pour les apprenants d'échanger avec des natifs dans la langue cible était d'écrire une lettre et de l'envoyer par la poste. Avec l'arrivée d'Internet,

il est dorénavant plus simple et plus rapide de communiquer avec des personnes à l'étranger, dans un contexte d'apprentissage d'une nouvelle langue. La façon d'échanger entre apprenants et natifs s'est transformée; on parle maintenant de cyber-correspondance. Selon Tang (2010), cette cyber-correspondance n'est plus la seule et unique méthode pour partager et communiquer dans une langue commune. Il existe effectivement plusieurs autres moyens qui permettent aux élèves des deux différentes cultures d'échanger et d'approfondir leurs connaissances culturelles, telles que « le travail en tandem, le jumelage électronique, les villages interactifs » (Tang, 2010, p.15). La communauté européenne a d'ailleurs créé un programme complet, nommé eTwinning, qui met en relations plusieurs milliers d'écoles de l'Union Européenne. Ensemble, ces écoles montent des projets avec les enseignants et leurs élèves dans le but de coopérer, de collaborer, de partager et de communiquer, dans plusieurs langues, tout en utilisant des outils technologiques. Ces projets ont entre autres objectifs le développement des compétences langagières et l'apprentissage de nouvelles cultures, mais ce n'est pas toujours le principal but. Le programme eTwinning comporte également une multitude de projets interdisciplinaires (Tang, 2010).

Dans un contexte d'apprentissage d'une LE telle que l'espagnol, ce genre de projet offre aux élèves un objectif commun à travers duquel, les apprenants ont l'obligation de communiquer et de partager avec leurs partenaires hispanophones. Tout au long du projet, l'élève doit mobiliser « toutes ses compétences générales (savoir, savoir-faire, savoir-être, et savoir-apprendre), ses compétences communicatives langagières (la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique) et ses stratégies d'apprentissage et de communication (stratégie cognitive, stratégie métacognitive, etc.) » (Tang, 2010, p.16). Cette façon d'apprendre vise effectivement le développement de l'habileté à mobiliser adéquatement les ressources et les différents savoirs, à des fins d'usage social, pour mieux communiquer (Gruson, 2010).

### 1.2.1 Compétences et stratégies en échange linguistique

Ce projet d'échange linguistique est très complexe, mais surtout complet, car il intègre plusieurs compétences et diverses stratégies. Il est vrai que l'échange linguistique permet aux apprenants de travailler sur les trois compétences du programme d'espagnol langue tierce du MELS (2007). Tout d'abord la première compétence, *Interagir en espagnol*, sera développée lors d'échanges avec les apprenants qui peuvent se faire en direct ou en différé. Les apprenants doivent s'exprimer oralement, dans la langue cible. La deuxième compétence, *Comprendre des textes variés en espagnol*, sera également exercée pendant ce type d'activité, car les apprenants devront écouter et comprendre les réponses de leurs correspondants. Aussi, il est possible que l'enseignant crée des activités connexes à l'échange lui-même, comme lire des textes dans la langue cible, afin d'en apprendre davantage sur la région ou le pays à l'étude. Ces activités permettent davantage de développer la deuxième compétence. Pour terminer, la troisième compétence, *Produire des textes variés en espagnol*, peut être travaillée en faisant faire de petits textes préparatoires aux apprenants, par exemple.

Le projet d'échange linguistique comporte également plusieurs autres éléments du contenu de formation du programme d'espagnol langue tierce du MELS (2007). En effet, en ce qui a trait aux *éléments de la situation de communication*, les apprenants doivent apprendre à modifier leur message selon différents destinataires ou encore à trouver l'intention de communication : est-ce qu'on veut expliquer quelque chose ? Se divertir ? Inciter à agir ? etc. Aussi, comme la langue et la culture sont deux éléments qui se complètent, *les repères culturels* sont également très importants dans ce type de projet. Lors d'un projet de ce type, c'est le moment idéal pour l'enseignant de montrer les différences culturelles de communication qui existent entre le pays à l'étude et le nôtre. Pour terminer, les projets d'échange linguistique permettent aussi aux apprenants de développer certaines *stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue*, telles que de travailler avec les pairs, réutiliser de nouveaux mots dans le bon contexte, reformuler une phrase afin de mieux se faire comprendre, demander le sens d'un mot, etc.

Bref, ce type de projet, lorsqu'il est bien effectué et préparé, peut réellement développer toutes les compétences du programme d'espagnol langue tierce du MELS (2007).

### 1.2.2 Les inconvénients des échanges linguistiques à distance

De prime abord, les échanges linguistiques à distance semblent une stratégie pédagogique qui favorise la motivation chez les apprenants d'une LE. Dans ce cas, comment se fait-il qu'ils n'aient pas la cote dans les écoles, bien qu'ils soient plus simples à réaliser, plus directs et moins chers? (Tang, 2010). Tout d'abord, le manque de connaissance des enseignants et des élèves, le manque d'équipements informatiques et les problèmes de connexion au réseau et à Internet sont des inconvénients importants à ce type d'activité (Tang, 2010). Ce n'est pas uniquement le manque de ces ressources qui peut poser problème, mais aussi le fait que les enseignants ne sont pas toujours au courant des ressources technologiques et des aides qui sont mises à leur disposition (Arapé, 2011).

Lors d'échanges linguistiques synchrones, il faut s'armer de patience et effectuer beaucoup de gestion de classe. Il est vrai que les enseignants doivent s'ajuster à l'horaire de la classe partenaire. Ils doivent également gérer les droits de parole de tous les élèves, tout en faisant attention aux interactions qui peuvent décaler, dues à la distance. Ce type d'échange requiert également des compétences langagières particulières. Effectivement, il faut enseigner aux élèves qu'ils doivent parler plus lentement et bien prononcer, afin de bien se faire comprendre par leurs partenaires étrangers.

### 1.2.3 Les avantages des échanges linguistiques à distance

Ce type d'échange à distance oblige les élèves à utiliser la langue cible d'une tout autre façon. Ce ne sont plus des échanges simulés en classe. En effet, ils vont commencer à utiliser la langue dans un contexte plus authentique où ils devront réellement se faire comprendre, mais être en mesure de bien comprendre l'interlocuteur natif également (Tang, 2010). Comme l'élève sort complètement du cadre physique de la classe et qu'il doit échanger dans un contexte bien réel, les conditions de pratiques langagières sont beaucoup plus claires pour lui, beaucoup mieux définies (Gruson, 2010).

De plus, des projets de ce genre encouragent les apprenants à voir la langue cible autrement. Ce n'est plus que des règles de grammaire qu'il faut apprendre et des mots de vocabulaire qu'il faut mémoriser, cela devient beaucoup plus que cela. Pour les élèves, la langue cible « devient un outil, un moyen d'échange entre les élèves de différents pays. Selon les projets, ils peuvent utiliser leur langue maternelle, la langue de leur partenaire, ou bien une langue tierce, ce qui évoque l'approche plurilingue » (Tang, 2010, p.16).

Lors d'un échange à distance, la motivation des élèves est plus grande, car l'utilité du projet est claire et définie. Le travail qu'ils doivent donc effectuer a une finalité à leurs yeux, un but précis (Tang, 2010). Les élèves ne visent pas une bonne note suite à ce projet, ils sont conscients que les résultats vont au-delà de la note au bulletin. Ce moyen de communiquer avec des natifs peut également aider à renforcer la motivation intrinsèque des apprenants, car il crée des situations de la vie courante, des situations authentiques (Mokadem, 2016). Ce type de projet aide réellement les élèves à cibler et à mieux comprendre les objectifs d'apprentissage d'une LE, à favoriser l'utilisation d'un vocabulaire adéquat et précis, et à échanger avec des partenaires natifs. De plus, les élèves sont également moins intimidés de s'exprimer dans une LE avec d'autres apprenants. En effet, il n'existe plus cette limite hiérarchique qui peut parfois exister entre un enseignant et ses élèves (Tang, 2010). Le fait que les élèves ressentent moins de pression lorsqu'ils doivent communiquer en espagnol à travers ce genre d'activités semble très pertinent et intéressant.

Il est important d'éveiller la curiosité des élèves lors d'élaboration d'activités pédagogiques. En effet, lors de tels types de projets, il est possible de capter l'intérêt des élèves grâce à la culture et à la langue des élèves étrangers (natifs), mais également grâce à l'utilisation de différents documents authentiques. Les élèves ressentent non seulement une envie de partager leur culture et leur langue, mais ils désirent également en apprendre davantage sur leurs nouveaux camarades étrangers. Le fait d'échanger dans la même langue permet de créer des liens avec ces derniers, de donner un nouveau sens plus pertinent à la communication (Tang, 2010). Grâce à ce type de communication (synchrone ou asynchrone) avec des apprenants natifs, il est possible d'établir une relation étroite et

interpersonnelle avec les nouveaux camarades et ainsi, apprendre de nouveaux éléments de la langue cible, mais aussi de la culture (González, 2007).

### 1.3 Questions générales

La présente discussion concernant la motivation scolaire montre bel et bien les réels enjeux que rencontrent au quotidien les enseignants de LE. Plusieurs questions me sont venues à l'esprit lorsque j'ai débuté mon deuxième stage dans le cadre de ma maîtrise en enseignement de l'espagnol au secondaire. Lors de mon premier stage, j'avais éprouvé quelques difficultés à garder tous mes élèves intéressés et motivés lors d'activités d'apprentissage. Il est vrai qu'il y a plusieurs facteurs à considérer lorsqu'il est question de la motivation à apprendre une LE (dispositions sociales et identitaires de l'apprenant, type d'activité, l'enseignant, l'environnement, etc.), et il avait été difficile pour moi de faire le point sur les changements que je devais apporter à ma pratique pour motiver mes élèves.

Comme le précise Dörnyei (1998), l'apprentissage d'une LE nécessite une certaine ouverture d'esprit de l'apprenant face à la culture de la langue cible, mais aussi une compréhension des aspects sociaux et culturels de la communauté de cette dernière. Ce sont principalement ces deux aspects de l'apprentissage d'une LE qui peuvent rendre plus complexe de motiver les apprenants. Par contre, plusieurs stratégies pédagogiques existent pour favoriser la motivation en contexte d'apprentissage d'une LE, notamment l'échange linguistique. Toutes ces activités d'apprentissage et d'enseignement ont comme point commun le fait de rendre actif l'apprenant, afin qu'il se sente responsable de sa réussite, ce qui aide à favoriser l'intérêt et la motivation des élèves.

Tout au long de la conception de l'expérimentation, j'ai toujours gardé en tête deux questions générales. Ces deux questions ont fortement aidé ma réflexion :

- 1) Comment favoriser la motivation les élèves dans un contexte d'enseignement d'une langue étrangère?
- 2) Quelles stratégies d'enseignement sont à prioriser pour garder les élèves motivés?

## **2. Cadre de référence**

Dans le chapitre précédent, il a été question de la motivation scolaire, plus spécifiquement en contexte d'apprentissage d'une LE. Tout d'abord, j'ai mentionné la complexité de la motivation scolaire. Aussi, j'ai évoqué l'importance de maintenir les apprenants actifs lors de l'apprentissage d'une LE, mais aussi la pertinence d'éveiller l'intérêt pour les aspects sociaux et culturels de cette même LE, ce qui diffère des autres matières enseignées au secondaire.

Dans le deuxième chapitre de cet essai, je traiterai, tout d'abord, des quatre types de la motivation scolaire: la motivation intrinsèque, la motivation intégrée, la motivation instrumentale et la motivation extrinsèque. Cette distinction entre les différentes composantes de la motivation est importante, car l'enseignant doit être en mesure de cibler la meilleure composante, selon l'activité pédagogique et les notions à l'étude. C'est d'ailleurs dans cette optique que j'ai choisi d'examiner une stratégie d'apprentissage et d'enseignement en particulier; l'activité d'échange linguistique. J'approfondirai finalement le thème de l'apport des appareils numériques comme soutien à la motivation scolaire, car c'est un facteur qui a semblé avoir un effet sur mes élèves lors de mon expérimentation.

### **2.1 La motivation à apprendre**

Deci et Ryan (2000) proposent un continuum de la motivation, allant de l'amotivation (absence de motivation), à la motivation intrinsèque (figure 1, p.16). Selon cette théorie, la motivation de l'apprenant dépend de son niveau d'autodétermination. En effet, un élève motivé intrinsèquement aura donc le sentiment d'être autodéterminé. Pour arriver à atteindre ce niveau de motivation, l'élève doit se sentir responsable de sa réussite. Un élève qui atteint le sommet du continuum de l'autodétermination prendra du plaisir et aura de l'intérêt à effectuer la tâche. D'un autre côté, un élève amotivé ne voit pas de liens clairs entre la tâche à effectuer et la finalité, le but, l'élève n'est donc pas en action. Plus les causes des tâches à accomplir sont externes, moins l'élève sera engagé dans la tâche, moins motivé, car il se sentira moins autodéterminé. Il est vrai que plus il y a de facteurs

externes qui interfèrent dans la tâche demandée à l'apprenant (une note scolaire, une récompense, une compétition entre les élèves, une date de remise, etc.), ces derniers sont vus comme des contraintes pour l'apprenant et donc diminuent sa motivation (Mokadem, 2016). Le modèle de Deci et Ryan (2000) divise en quatre catégories la motivation extrinsèque. La régulation externe est dirigée par des facteurs extérieurs, la régulation introjectée implique l'intériorisation de facteurs externes, ce qui crée une certaine culpabilité chez l'apprenant. Pour ce qui est de la régulation identifiée qui, malgré le fait qu'elle soit animée par des facteurs externes, devient valorisée par l'apprenant, car la tâche prend une importance pour lui. Finalement, la régulation intégrée permet à l'apprenant de trouver des sources d'auto-motivation qui vont compléter les facteurs externes qui sont à la base de la tâche.

Gardner (2006) a adapté le modèle pour l'appliquer à l'apprentissage d'une langue étrangère. Cet essai professionnel porte plus spécifiquement sur le modèle de Gardner, et ses quatre composantes (la motivation intrinsèque, la motivation intégrée, la motivation extrinsèque et la motivation instrumentale), car il tient compte du contexte particulier qu'est l'apprentissage des L2.

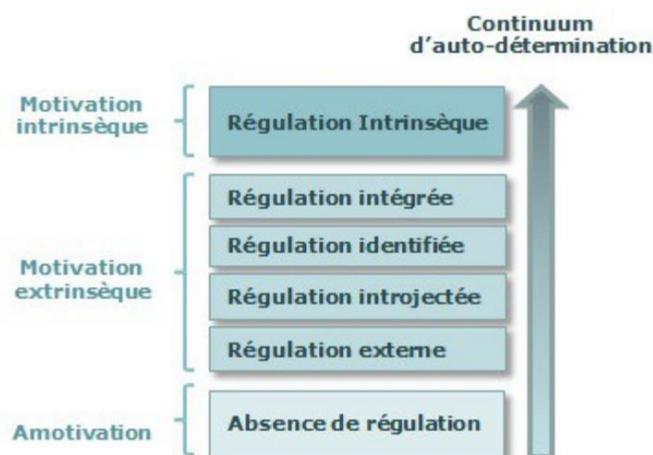


Figure 1. Types de motivation selon Deci et Ryan (2000)

### 2.1.1 La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque porte sur les facteurs de motivation interne de l'apprenant. C'est le type de motivation le plus difficile à atteindre chez les apprenants (Raimbault, 2016). Un apprenant est motivé intrinsèquement lorsque l'apprentissage devient un but en lui-même, une finalité. Ce ne sera pas la note au bulletin qui motivera l'élève à s'impliquer en classe, mais bien l'idée même d'apprendre (Raimbault, 2016). Il possède un profond désir d'apprendre et une réelle satisfaction lorsque c'est réussi. Pour un élève motivé intrinsèquement, toute tâche devient motivante, intéressante et peut représenter un défi stimulant pour lui. La récompense qu'il recherche se trouve simplement dans l'exécution même de la tâche ou encore dans le sentiment d'accomplissement et d'efficacité. « On sent dès lors que ces élèves ne sont plus dans la restitution de savoirs (dans l'« apprendre par cœur »), mais dans l'analyse, le sens critique, la distance, la réflexion. Les apprentissages suscitent des émotions et des réactions chez eux » (Raimbault, 2016, p.15).

Il est important de spécifier que les individus sont souvent motivés intrinsèquement et extrinsèquement, et ce, plus particulièrement dans les milieux éducatifs. Selon Fenouillet (1999), le milieu scolaire est peu propice à la motivation intrinsèque puisque chaque activité d'apprentissage est souvent liée à d'autres contraintes. Par exemple, une récompense extérieure, qu'elle soit positive ou négative (un résultat d'examen, par exemple), peut influencer la motivation (même intrinsèque) d'un apprenant (Ng et Ng, 2015). Bref, même si la motivation intrinsèque provient des facteurs internes de l'apprenant, de son désir profond d'apprendre, il peut certes arriver qu'un élément extérieur (une mauvaise note, un commentaire négatif ou des éléments imposés de l'enseignant) vienne la diminuer. En tant qu'enseignant, il faut donc redoubler de vigilance, afin d'intégrer des éléments qui peuvent engendrer la motivation intrinsèque de nos élèves (par ex. en proposant des situations liées à leurs intérêts).

### 2.1.2 La motivation intégrée

On parle plutôt du concept de motivation intégrée lorsqu'il est question d'un contexte d'apprentissage de LE, dans lequel l'apprenant développe un réel désir de s'intégrer à la culture de la langue cible (Gardner, 2006). En effet, l'on remarque que l'apprenant a une profonde envie de s'enrichir grâce à l'apprentissage de cette nouvelle langue, ce qui a pour cause qu'il s'engagera de façon plus active à la tâche. L'apprenant développe alors une certaine curiosité intellectuelle envers la langue étudiée qu'il gardera tout au long de son apprentissage, et même au-delà de ça. Il est vrai que ce type de motivation correspond à des apprenants qui ont un profond respect envers la culture de la langue cible, un réel désir d'intégrer les valeurs culturelles du groupe linguistique spécifique. Ces derniers seront donc plus facilement attirés par la lecture dans la langue étudiée, ou encore seront portés à communiquer, ce qui améliorera grandement leurs aptitudes langagières. Par contre, il est tout de même important de préciser que c'est réellement la fusion des deux types de motivation, intégrée et instrumentale (définie à la section suivante) qui mène au succès de l'apprentissage d'une LE, même si, c'est la motivation intégrée qui garantit une meilleure rétention des nouveaux acquis à long terme (Wong, 2011).

Pour la chercheuse Axell (2007), les facteurs qui agissent sur la motivation intégrée chez l'apprenant de LE sont quelque peu différents. Ce sont, par le fait même, ces derniers qui influencent sur ce type de motivation qui est souvent en lien avec le voyage ou encore avec de nouvelles amitiés (Axell, 2007). En effet, un apprenant qui visitera prochainement un pays où la population parle la langue étudiée sera beaucoup plus motivé et intéressé par l'apprentissage de cette langue. De plus, l'apprenant ayant une motivation intégrée désirera fournir plus d'effort pour apprendre les nouveaux acquis de la langue cible. Il est donc pertinent pour un enseignant de créer le plus possible des situations où les apprenants sont obligés de communiquer dans la langue cible, afin que les élèves développent une certaine envie, un désir de communiquer et de s'exprimer. En effet, selon Wong (2011), cette variante de la motivation inclut impérativement de

nombreuses interactions sociales afin de pratiquer la LE, ce qui améliore plus rapidement les aptitudes langagières des apprenants. Bref, il est possible de résumer le concept de la motivation intégrée de Gardner (2006) en disant qu'elle est générée chez l'apprenant pour des raisons sociales, et qu'elle est étroitement liée à l'apprentissage d'une LE.

### **2.1.3 La motivation instrumentale**

La dénomination « motivation instrumentale » est plutôt utilisée dans un contexte d'apprentissage d'une LE. Lorsqu'il est question de ce type de motivation, il faut tout d'abord penser au terme « utilité ». En effet, ce type de motivation éveille l'intérêt des élèves qui désirent apprendre une nouvelle langue pour une raison spécifique, pour un but précis, par exemple : appliquer à un nouvel emploi, obtenir une augmentation de salaire ou encore pouvoir lire des textes scientifiques dans une LE (Wong, 2011). Ce type de motivation tient effectivement en compte les besoins primaires de l'apprenant (en tant qu'individu) en ce qui concerne les aptitudes langagières, plutôt que des objectifs sociaux. Le contexte d'apprentissage d'une LE va également beaucoup jouer sur le type de motivation que vont ressentir les apprenants. En effet, une étude menée auprès de Chinois qui désiraient apprendre l'anglais a montré qu'une grande majorité de ces apprenants le faisaient pour des raisons liées au travail ou encore à l'école, ce qui est directement en lien avec la motivation instrumentale (Wong, 2011). L'on peut percevoir ce même type de motivation dans un contexte québécois francophone, où il est devenu presque obligatoire de parler anglais pour le travail. Par contre, nous n'aurions peut-être pas eu le même résultat si cette étude s'était déroulée aux États-Unis avec des apprenants de français, par exemple. Bref, la motivation instrumentale provient de réels besoins de l'apprenant, ce qui le pousse à réussir son apprentissage. L'on peut résumer le concept de la motivation instrumentale en disant qu'elle est générée chez l'apprenant pour des raisons académiques ou encore professionnelles.

### **2.1.4 La motivation extrinsèque**

La motivation extrinsèque dépend de plusieurs facteurs extérieurs à l'apprenant : l'enseignant, le contrat d'apprentissage, l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs ou encore les évaluations sommatives. Lorsque l'on mentionne la motivation extrinsèque, il est souvent question d'obtenir des résultats agréables ou positifs, telles que des récompenses qui sont externes à l'apprenant lui-même (Wong, 2011). Un élève extrinsèquement motivé par l'apprentissage d'une LE effectuera les tâches demandées par l'enseignant dans le but d'obtenir la récompense promise (des félicitations de l'enseignant, une bonne note, un autocollant sur l'examen, etc.), non pas pour le simple plaisir de les exécuter pour apprendre la langue cible. Il faut donc faire attention, en tant qu'enseignant, de ne pas miser uniquement sur la motivation pour les résultats scolaires, car cette dernière n'est pas suffisante. En effet, la motivation pour la bonne note n'aide pas les élèves à transférer leurs connaissances ni à les mettre en pratique dans la vie réelle (Raimbault, 2016).

## **2.2 L'utilisation des appareils numériques comme soutien à la motivation**

Un article de Knoerr (2005) énonce l'idée que les Canadiens, et plus particulièrement les Québécois, sont de réels utilisateurs des outils technologiques. Par le fait même, l'auteur évoque le lien intéressant et pertinent à faire entre ces outils technologiques et la motivation scolaire. Effectivement, si les apprenants apprécient déjà le fait de travailler à l'ordinateur ou sur la tablette, cela ne pourrait-il pas les motiver à les utiliser en contexte scolaire? Bien que Knoerr (2005) stipule clairement que l'apprentissage soutenu par les TIC aide à la motivation scolaire, encore faut-il les utiliser de manière efficace.

Comme les appareils mobiles sont très présents dans notre quotidien, il n'est pas surprenant que les enseignants de LE désirent les mettre à profit comme méthode d'apprentissage. Plusieurs se demandent en quoi ces tablettes peuvent être plus efficaces et pertinentes dans un contexte scolaire qu'un ordinateur portable, par exemple. Tout d'abord, ce type d'appareils permet aux élèves d'avoir accès rapidement à Internet dans la classe et facilite l'utilisation de la caméra ou encore d'enregistrements audio/vidéo

(Miangah et Nezarat, 2012). Lors d'élaboration d'activités telles qu'un échange linguistique à distance, le côté mobile des tablettes, ainsi que la facilité d'utilisation pour les enregistrements audio/vidéo, entre autres, sont des avantages à ne pas négliger. De plus, la tablette numérique est « plus adéquate que l'ordinateur portable, car moins chère, plus autonome, plus simple d'utilisation et surtout moins perturbante pour les enseignants qui gardent mieux le contact que face à une forêt d'écrans levés » (Jonquet, Fiorio, Papet, Belin-Mejean et Pastor, 2014, p.98). Le choix d'une tablette plutôt qu'un ordinateur portable est également plus judicieux pour certains, car cette dernière semble posséder plus de potentiel en lien avec les nouvelles stratégies pédagogiques (Jonquet et al., 2014).

Selon une étude menée auprès de jeunes ayant des difficultés d'apprentissage (Karsenti, 2015), il existe de nombreux avantages à utiliser la tablette numérique (ou le iPad) en classe. Effectivement, il est précisé que l'usage de l'iPad favorise la motivation scolaire ainsi que l'estime de soi des apprenants; cela développe également leur sentiment de compétence, mais aide aussi au développement de leur autonomie. De plus, l'utilisation des tablettes dans un contexte scolaire favorise le développement des trois compétences du PFEQ du cours d'espagnol : Interagir en espagnol, comprendre des textes variés en espagnol et produire des textes variés en espagnol (MELS, 2007). Dans son étude, Karsenti (2015) montre que les iPads peuvent aider à l'atteinte des compétences en lecture et de communication, à l'oral et à l'écrit. Karsenti (2015) évoque également une quarantaine d'avantages de types pédagogiques à l'utilisation des iPads en classe, précisant, entre autres, qu'ils peuvent être très efficaces lors de travaux collaboratifs. Bref, selon lui, les impacts positifs sont nettement plus importants que les quelques défis que doivent rencontrer les enseignants, que ce soit l'accès sans faille à Internet ou encore la gestion de classe qui peut être un peu plus difficile au début.

Si Karsenti (2015) énonce quant à lui les nombreux avantages de l'utilisation de la tablette numérique en classe du point de vue pédagogique, Chinnery (2006) évoque plutôt tous les aspects positifs de cette dernière, d'un point de vue pratique. Effectivement, il aborde le côté mobile du Ipod, qui n'est certes pas à négliger. Les élèves peuvent non

seulement continuer à la maison un projet initié en classe, tout en échangeant avec leurs coéquipiers, mais ils ont également accès à tout leur matériel partout et en tout temps.

Bref, il semble que l'utilisation des appareils mobiles, lors d'une activité d'échange linguistique, dans un contexte d'apprentissage d'une LE au secondaire, soit une option intéressante pour les enseignants. Le fait d'employer des appareils mobiles dans ce type d'activité apporte des avantages à ne pas négliger, tels que la facilité due à la mobilité de l'appareil et pour les enregistrements audio et vidéo, le coût moins élevé, etc. Pour terminer, il s'avère également, selon Karsenti (2015), qu'il existe un lien entre l'utilisation des appareils mobiles et la motivation scolaire. C'est pour toutes ces raisons qu'il était pour moi primordial d'inclure ces appareils mobiles dans mon expérimentation.

### **2.3 Objectifs du projet**

C'est lors de mon premier stage fait dans le cadre de la maîtrise qualifiante en enseignement de l'espagnol au secondaire que j'ai réellement pris conscience de l'importance de travailler la motivation avec mes élèves. En effet, il importait de les garder motivés et intéressés, afin qu'ils aient envie de prendre la parole en classe, pour développer, entre autres, la compétence orale. C'est pourquoi j'ai pensé modifier ma pratique professionnelle afin d'intégrer les éléments mis en évidence dans mon cadre de référence. Pour y arriver, j'ai développé une SAÉ complète, basée sur la production orale des élèves, en faisant un échange linguistique avec des apprenants espagnols. Cette SAÉ a été réalisée à l'aide d'appareils mobiles, tels que les iPads ou les téléphones cellulaires, dans le but de favoriser la motivation d'une façon encore plus significative des élèves participants à l'expérimentation.

Ainsi, ce projet professionnel cherche à favoriser la motivation des élèves en classe d'espagnol, à l'aide d'un projet d'échange linguistique, en utilisant les appareils mobiles. Plus spécifiquement, les deux objectifs spécifiques suivants sont visés :

- 1) Mettre en place et évaluer une situation d'enseignement et d'apprentissage en lien avec un échange linguistique ;

- 2) Examiner les sources de la motivation à apprendre des élèves pendant l'activité proposée.

Ce projet d'échange linguistique semble tout à fait pertinent pour atteindre l'objectif de cet essai. Une activité de ce genre permet en effet d'éveiller la curiosité des apprenants, tout en leur donnant un certain défi et une ouverture culturelle sur la culture à l'étude. De plus, l'apport des appareils mobiles dans ce projet est indispensable, de par leur accessibilité et leur facilité d'utilisation.

### **3. Méthodologie**

Ce troisième chapitre porte sur la démarche méthodologique qui a été utilisée tout au long de ce présent essai, effectué dans le cadre de la maîtrise qualifiante en enseignement de l'espagnol au secondaire. Tout d'abord, j'exposerai les détails de l'expérimentation et la réflexion s'y rattachant. Ensuite il sera question des choix méthodologiques ainsi que des moyens que j'ai pris pour recueillir mes données, et finalement je décrirai en profondeur l'échantillon à l'étude pour cet essai.

#### **3.1 Démarche générale**

Ce projet a eu lieu lors de mon second stage de la maîtrise qualifiante en enseignement de l'espagnol au secondaire. Il s'est déroulé lors du deuxième semestre à l'école où j'enseignais, soit de février à mai 2017. L'expérience à l'étude pour cet essai est un projet d'échange linguistique entre des élèves de deuxième secondaire et des élèves espagnols qui apprenaient le français - ces derniers étaient plutôt âgés entre 40 et 60 ans et étudiaient à la *Escuela Oficial de Idiomas* (EOI) de Algésiras, en Espagne. Les élèves espagnols s'inscrivaient sur une base volontaire au cours de français, l'EOI étant une école de langues publique.

Afin de bien préparer le projet, il a été primordial de discuter avec l'enseignante de français de l'EOI de nos objectifs à atteindre au cours de ce projet qui nous unissait. Nous avons donc convenu que, suite à cette activité d'échange, les élèves devaient être capables de :

- 1-Se présenter et parler de ses passions, et ce, dans la langue cible;
- 2-Présenter un aspect culturel de façon simple et ce, dans la langue cible;
- 3-Découvrir certains aspects culturels de l'Andalousie ou du Québec.

Je m'étais mise d'accord avec l'enseignante espagnole que notre projet ne pouvait se vivre de façon synchrone. En effet, compte tenu du décalage horaire, mais aussi à cause de l'horaire sur neuf jours avec lequel mon école fonctionne, il était extrêmement difficile de trouver des moments où l'on enseignait toutes les deux en même temps et ce, pour tous nos groupes confondus. Malgré ces difficultés, nous avons été capables de construire un projet qui ciblait les compétences de nos deux programmes. Il est important de préciser que des critères étaient évidemment imposés aux élèves. Par exemple, ils devaient porter une attention particulière à leur prononciation, le débit, le volume, la syntaxe, la grammaire, la durée de la vidéo, etc.

L'enseignante espagnole et moi avons dû nous échanger nos horaires respectifs, qui comprenaient les dates d'évaluation, les dates de remise de notes et les congés. Nous avons aussi tenté de jumeler nos groupes ayant sensiblement le même niveau dans la langue cible. Cela s'est avéré assez simple compte tenu du fait qu'ils étaient tous au niveau A1-A2.

Le projet d'échange linguistique et culturel que nous avons élaboré se divise en trois grandes étapes. La première étape, nommée « ¡Vamos a conocernos! », consistait en l'envoi d'une vidéo où les élèves devaient tout d'abord se présenter dans la langue à l'étude. Cette première étape visait à structurer un peu le projet, à encadrer les élèves, en leur donnant des consignes précises. En effet, afin qu'ils ne se sentent pas découragés par l'ampleur de la tâche, il était pertinent d'imposer cette première étape aux élèves. De plus, cette étape visait l'utilisation du vocabulaire et de concepts récemment vus en classe. Afin de garder les élèves stimulés face à la tâche, il importait que cette dernière ne soit ni trop facile, ni trop difficile pour eux.

Les consignes étaient claires ; les apprenants avaient l'obligation de dire leur nom et leur âge, de parler de leur famille et amis, de dire où ils habitaient et où se situait leur école, d'exposer leurs qualités et leurs défauts ainsi que leurs goûts et passe-temps. Dans

cette même vidéo, ils avaient pour consigne de poser des questions à leur « correspondant », afin de mieux le connaître, et ce, dans leur langue maternelle. Mes élèves ont été les premiers à envoyer leur vidéo à leurs correspondants. Ceux-ci devaient répondre aux questions en français et poser des questions en espagnol à mes élèves.

La deuxième étape du projet, intitulée « Conociendo la cultura de nuestro país », consistait également à filmer une vidéo à envoyer à leur « correspondant » espagnol. Les élèves de ma classe devaient présenter un élément culturel du Québec (ou du Canada), en espagnol. Ils ont eu environ six périodes pour tout faire (recherche d'information, organisation des idées pour la vidéo, pratique de prononciation, enregistrement des segments de la vidéo et montage).

Cette deuxième étape visait en fait à faire connaître la culture d'un autre pays, dans le but que l'élève développe un certain intérêt envers celle-ci. Effectivement, lorsqu'il est question du concept de la motivation intégrée, il importe que les apprenants élargissent leur intérêt face à la culture de la langue cible. L'étape deux de mon projet avait donc pour objectif de faire connaître un peu plus la culture andalouse (espagnole) afin que les élèves soient plus motivés à en apprendre davantage, que ce soit au niveau culturel, mais aussi linguistique.

La troisième étape du projet était appelée « ¡Tú eliges! ». Lors de cette ultime étape du projet, les élèves avaient la tâche de parler du sujet de leur choix. En effet, chaque équipe devait faire une vidéo sur un sujet complètement libre. Cette ultime étape du projet visait à ce que les élèves se sentent comme de principaux acteurs de leur apprentissage, qu'ils sentent qu'ils y jouent un rôle primordial. En laissant un certain libre choix dans les activités, les élèves semblent ressentir plus de motivation.

### **3.2 Choix méthodologiques et cueillette des données**

Dans leur article *Introduction : L'analyse qualitative des données*, paru en 2009, Anadón et Savoie Zajc s'expriment sur l'importance de la recherche en suivant des perspectives interprétatives/qualitatives. Cette méthode de recherche est primordiale en

éducation, car les données recueillies peuvent parfois être interprétées de façon subjective. Lorsque l'on fait une étude dans le domaine de l'éducation, l'analyse qualitative des données recueillies demeure une bonne option, car elle vise à comprendre la complexité, mais aussi le contexte dans lequel s'effectue la recherche. Les perspectives/qualitatives « travaillent avec des données subjectives, sur les significations que les acteurs donnent à leurs propres vies et expériences ainsi que sur les différentes lectures qu'ils font de leurs mondes et du monde. Elles travaillent donc avec des données complexes, flexibles, sensibles au contexte social et culturel dans lequel elles sont produites » (Anadón et Savoie Zajc, 2009, p.1). Malgré que nous ne revendiquions pas faire une recherche, cette démarche s'inscrit en cohérence avec celle à réaliser dans le cadre de cet essai professionnel.

Selon Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010), la sélection d'une approche méthodologique et de la cueillette de données est très importante. En effet, il faut faire son choix de manière judicieuse, en tenant compte des avantages et des inconvénients, selon les objectifs à atteindre pour notre recherche. Après mure réflexion, comme cet essai porte sur un aspect directement lié à ma pratique enseignante, il me paraissait évident que je devais absolument m'intéresser aux traces observables et aux premiers acteurs concernés, les élèves.

J'ai choisi d'utiliser le journal de bord dans lequel j'ajouterais quelques-unes de mes observations personnelles, une discussion de groupe et le questionnaire des élèves, qui remplacent en quelque sorte l'entrevue proposée par Charest, dans son article *Ethnométhodologie et recherche en éducation*.

### 3.2.1 Journal de bord

L'écriture d'un journal de bord dans une expérimentation telle que celle que j'ai entreprise est très pertinente. En effet, cet outil de collecte de données est utile, car il est possible de noter l'évolution du projet du point de vue du chercheur (de l'enseignant dans ce cas précis). Ce dernier peut y noter toutes ses interrogations, mais aussi ses prises de décisions et les modifications qui sont survenues tout au long du projet (Charest, 1994).

En effet, il est vrai que la tenue d'un outil méthodologique tel que le journal de bord offre la possibilité d'annoter toutes les observations du chercheur, tout au long de la recherche et de la collecte de données. Ce genre d'outil permet de garantir une certaine rigueur, puisque le chercheur se doit de prendre des notes de façon régulière. Aussi, comme les entrées dans le journal de bord se fait au quotidien, il est plus facile de conserver une authenticité des résultats (Anadón et Savoie Zajc, 2009). Van der Maren (1996) précise quant à lui que le journal de bord, s'il est consigné de façon quasi quotidienne peut ainsi garantir une certaine crédibilité des informations colligées.

Dans le cadre de ce projet, le journal de bord permet de consigner des observations personnelles, lors de chaque classe où l'on travaillait sur le projet d'échange avec mes élèves. J'y notais également des réflexions personnelles, par exemple ce qui fonctionnait bien et les éléments qui seraient à améliorer. J'ajoutais également certains questionnements que j'avais, à savoir comment il serait possible de modifier tels aspects du projet. J'ai également pris en note des réflexions et des retours de mes discussions par *Skype* que j'avais avec l'enseignante d'Espagne. Toutes les entrées dans mon journal de bord avaient pour but de mieux documenter cette expérimentation et ainsi de mieux comprendre le déroulement du projet d'échange.

### 3.2.2 Questionnaire aux élèves

Dans le cadre de cet essai, un questionnaire (Annexe 1) a été administré à tous les élèves qui ont participé au projet d'échange linguistique. Les questionnaires ont été distribués à la toute fin du projet effectué avec les étudiants espagnols. Le questionnaire était volontaire et anonyme, les élèves ayant la possibilité de le déposer dument rempli dans mon casier d'enseignante. Chaque question du questionnaire a été analysée dans le but de mieux comprendre les effets motivationnels de ce projet d'échange linguistique, sur les élèves, mais aussi dans le but de comprendre le rôle des appareils mobiles dans ce projet et sur la motivation des élèves, en classe de LE. Le choix de faire remplir un questionnaire aux élèves visait également à offrir à ces derniers une occasion de s'exprimer plus librement, sans crainte de me blesser par des commentaires plus négatifs.

Effectivement, selon les auteures Dupin de St-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010), la passation d'un questionnaire (d'une façon anonyme et autonome) conduit l'élève à donner des réponses plus sincères. Par ailleurs, le questionnaire permettait aussi à des élèves plus introvertis ou qui s'exprimaient moins en classe (lors des discussions de groupe) d'avoir une occasion de donner leur opinion sur le projet qu'ils venaient de terminer.

Le questionnaire était constitué de six questions à choix multiples et deux questions ouvertes. Les questions traitaient de trois grands sujets : la motivation des élèves dans le cours d'espagnol, l'utilisation d'appareils mobiles dans le cours ainsi que ce qu'ils ont apprécié (et moins apprécié) du projet d'échange linguistique. Les questionnaires m'apparaissaient très utiles pour avoir les vrais impacts de ce projet sur la motivation de mes élèves en classe d'espagnol. Est-ce que la SAÉ créée pour cette expérimentation a réellement favorisé la motivation de mes élèves? Les appareils mobiles sont-ils réellement un outil pertinent lorsqu'il est question d'apprentissage d'une LE? Les questionnaires de mes élèves ont grandement aidé à mettre en lumière les objectifs de mon expérimentation.

### 3.2.3 Discussions de groupe

Selon Touré (2010), le but de la discussion de groupe est évidemment la collecte de données. Il est donc important de créer efficacement une dynamique d'interaction entre les élèves, en les invitant au débat et à la discussion contrôlée. Aussi, « l'intersubjectivité est l'unique moyen dont dispose le chercheur pour accéder à la connaissance du social. Elle l'amène, en effet, à décrire les phénomènes tels qu'ils sont vécus et partagés par les acteurs » (Touré, p.9). En effet, c'est grâce à cette intersubjectivité que tous les élèves pourront s'exprimer librement, peu importe leur opinion et ainsi, j'aurai des résultats plus représentatifs des impacts du projet sur la motivation des élèves à l'apprentissage d'une LE.

Dans le cadre du projet d'échange linguistique en espagnol, j'ai pris le temps d'avoir deux discussions avec chacun de mes groupes de deuxième secondaire.

Effectivement, avant de terminer la deuxième vidéo, j'ai demandé aux élèves ce qu'ils pensaient du projet, ce qu'ils aiment, ce qu'ils amélioreraient, ce qu'ils ont appris, etc. Comme c'était la première fois que je faisais un projet d'une telle envergure, j'aspirais à le rendre le plus motivant possible d'ici la fin du projet, même s'il fallait m'adapter selon les commentaires de mes élèves.

J'ai terminé le projet avec une deuxième discussion avec mes élèves. Je leur ai sensiblement posé les mêmes questions que lors de la première discussion qui avait eu lieu un peu plus d'un mois plus tôt. Il était important pour moi de voir si leur opinion avait changé, s'ils croyaient s'être plus investis dans mon cours, si leur perception de l'apprentissage d'une LE avait changé suite à ce projet, etc. L'idée de faire une discussion de groupe et non pas uniquement un sondage est le fait que les commentaires des élèves sont alimentés par les autres. Un élève pouvait effectivement avancer une idée, et un autre était parfois en mesure de la compléter. C'était très enrichissant. Aussi, le climat était propice à la discussion (nous avons placé les bureaux en cercle), et les élèves devaient attendre leur droit de parole pour s'exprimer. De plus, il est important de préciser que ces discussions se faisaient en français et non en espagnol, car les élèves possèdent un niveau débutant dans la langue cible.

### **3.3 Description de l'échantillon**

Ce projet jumelait un groupe d'élèves espagnols avec deux groupes de deuxième secondaire – élèves au Programme d'éducation internationale (PEI). Chaque groupe était constitué de vingt-huit élèves de treize et quatorze ans. Le groupe A contenait douze garçons et seize filles, le groupe B, onze garçons et dix-sept filles.

À mon école, l'enseignement de l'espagnol commence en deuxième secondaire et est semestrialisé, c'est-à-dire qu'il se donne seulement pendant la moitié de l'année. Pour les deux groupes avec qui j'ai fait le projet à l'étude dans ce présent travail, ils avaient commencé leurs cours d'espagnol au deuxième semestre donc vers la fin janvier 2017. Le cours et la matière étaient encore tout nouveau pour eux, ce qui peut avoir joué sur leur motivation. Pour presque tous les élèves, c'était leur premier contact avec l'espagnol.

Dans le groupe A, seulement quelques élèves ne participent pas beaucoup en classe. Effectivement, c'est un groupe très dynamique; les élèves rentrent en classe avec le sourire et plusieurs restent à la fin des cours pour discuter avec moi de la matière. La moyenne dans la compétence de la production orale (C1) du groupe A est plus élevée que la moyenne de la compétence de la production écrite (C3). Il y a plusieurs *leaders* positifs dans ce groupe qui aiment beaucoup parler et ils le font généralement en espagnol (ils communiquent en faisant des erreurs, mais ne sont pas gênés de s'exprimer malgré tout).

En ce qui concerne les élèves du groupe B, ils participent de façon inégale en classe; certains élèves lèvent toujours la main pour répondre aux questions et posent beaucoup de questions, tandis que d'autres ne participent presque jamais lors des activités en grand groupe. La moyenne du groupe de la C1 est légèrement plus basse que pour la C3.

#### **4. Résultats et analyse du projet**

Ce quatrième chapitre expose les résultats du projet culturel effectué avec des élèves apprenants le français en Andalousie, Espagne. Ces résultats sont présentés en tenant compte de mes propres observations et réflexions, notées tout au long du projet dans un journal de bord, ainsi que les commentaires recueillis lors des discussions de groupe, mais aussi en analysant les réponses des questionnaires que les élèves devaient remplir à la fin du projet.

Nous présenterons le journal bord sous forme du récit des événements tels qu'ils ont été vécus et perçus pendant mon stage. Ensuite, nous examinerons les résultats aux questionnaires des élèves sous forme de tableaux et figures et aussi ceux des discussions de groupe.

Il semble important de rappeler l'objectif général de cet essai qui est : Favoriser la motivation des élèves en classe d'espagnol, à l'aide d'un projet d'échange interculturel et linguistique, en utilisant les appareils mobiles.

## 4.1 Journal de bord

Cette section vise à montrer comment s'est déroulée l'activité d'échange linguistique, selon les notes que j'ai prises tout au long du projet. Étant donné que cette expérimentation a pour objectif spécifique, entre autres, de mettre en place et évaluer une situation d'enseignement et d'apprentissage en lien avec un échange linguistique, j'ai tout d'abord voulu exposer le déroulement de l'activité puis, les réactions de mes élèves, selon mon point de vue. Pour terminer, j'effectuerai une analyse de mes observations.

### 4.1.1 Déroulement de l'activité du point de vue de l'enseignante

Dès le début du mois de février, j'ai présenté le projet à mes élèves. Comme j'étais consciente qu'ils ne connaissaient pas du tout la région d'où venaient les élèves de l'échange, je leur ai également brièvement exposé quelques faits de l'Andalousie. Lors de ma présentation du projet, j'ai mis l'accent sur certains points qui me semblaient importants, car ils sont en lien avec la motivation intégrée, sujet à l'étude dans cet essai :

1. Les vidéos effectuées seront réellement visionnées par des élèves apprenants le français;
2. C'est un partage de culture, il faut donc être ouvert d'esprit et respectueux;
3. Les vidéos seront effectuées à l'aide des appareils mobiles des élèves, en classe et à la maison.

Pour commencer, les élèves devaient créer des équipes de quatre ou six apprenants. L'enseignante espagnole et moi avons décidé que ce serait mes élèves qui commenceraient avec la première vidéo. Ils ont eu deux périodes de 75 minutes pour les faire et ensuite, ils devaient remettre le produit final près de deux semaines plus tard. J'ai réussi à envoyer toutes les vidéos de mes élèves dans les temps. Nous devons maintenant attendre la réponse des apprenants espagnols. Pendant tous les cours qui ont suivi l'envoi des vidéos, j'ai eu des élèves des deux groupes qui me posaient des questions sur le projet : Quand allons-nous recevoir leur réponse? Quand allons-nous faire une prochaine vidéo? Serait-il possible de les voir en direct? Je sentais que les élèves voulaient travailler sur le projet, avoir des nouvelles. Cependant, la communication avec l'enseignante espagnole

étant parfois un peu difficile, il m'était impossible d'avoir des réponses claires à toutes leurs questions. Afin de ne pas trop les décourager, je leur ai demandé de commencer tout de suite la deuxième vidéo, afin d'éviter le plus possible les délais.

Finalement, les vidéos des correspondants sont arrivées sur mon Google Drive, mais pas toutes en même temps. Nous les avons visionnées en classe, en grand groupe. Après le visionnement de chaque vidéo, je m'assurais de la compréhension des élèves en leur posant des questions, car il est vrai que plusieurs vidéos étaient difficiles à comprendre pour un apprenant d'une langue seconde : certaines vidéos avaient été filmées à l'extérieur, certains Espagnols parlaient beaucoup trop rapidement et/ou avaient un accent très prononcé. Suite à la réception des premières vidéos espagnoles, j'ai communiqué avec l'enseignante espagnole pour lui partager les commentaires généraux de mes élèves, positifs et négatifs, dans le but d'améliorer nos prochains échanges.

Dans la préparation de la deuxième vidéo, la recherche d'information a été difficile pour certains élèves. Comme ils sont débutants en espagnol, il était complexe pour plusieurs de faire un résumé, avec des mots simples, pour exprimer leur pensée. C'est donc à la mi-avril que j'ai réussi à envoyer toutes les deuxièmes vidéos de mes élèves. Nous avons reçu les deuxièmes vidéos des Espagnols au compte-goutte. Plusieurs apprenants espagnols n'ont pas envoyé de deuxième vidéo, j'ai donc procédé comme lors des premières vidéos; nous les avons regardés en grand groupe.

Comme la fin d'année approchait, et que nous n'avions pas reçu toutes les vidéos espagnoles, j'ai décidé de rendre la troisième vidéo optionnelle. La majorité des équipes du groupe A m'a affirmé vouloir faire une troisième vidéo, tandis que quelques équipes seulement du groupe B désiraient continuer le projet. J'ai donné la date limite de remise des vidéos (la première semaine de mai). La dernière semaine d'avril, j'ai eu la confirmation de l'enseignante espagnole que ses élèves n'enverraient pas de troisième vidéo, car son cours terminait la semaine suivante, juste à temps pour la réception de nos dernières vidéos. Afin d'avoir une dernière possibilité d'entendre les apprenants espagnols, l'enseignante de ces derniers a fait une vidéo, dans la classe, avec tout le monde.

#### 4.1.2 Réactions des élèves, du point de vue de l'enseignante

Cette section a pour objectif de montrer les divers comportements des élèves par les notes que j'ai prises, tout au long du projet d'échange linguistique. Dans le but de favoriser la compréhension, il y aura tout d'abord les réactions des élèves concernant la préparation et l'enregistrement des vidéos. Puis, cette section se terminera par les réactions des élèves à la suite du visionnement des vidéos des Espagnols.

##### 4.1.2.1 La préparation et l'enregistrement des vidéos

L'annonce du projet a tout de suite interpellé les élèves et ce, dans les deux groupes à l'étude. Effectivement, des sourires s'affichaient sur leur visage et ils me posaient plusieurs questions : Quand allait-on commencer le projet? Allons-nous pouvoir leur parler en direct? Pourrions-nous utiliser les appareils mobiles en classe pendant le projet? Quel âge ont les apprenants espagnols? Ce projet se ferait-il en équipe ou seul? Ce projet différent et original semblait piquer leur curiosité. En effet, comme un apprenant peut être motivé par une matière uniquement parce que les diverses séquences d'apprentissage le motivent et attisent son intérêt (Raimbault, 2016), je considérais être sur la bonne voie pour atteindre les objectifs de mon essai.

Cependant, lorsque les élèves ont appris les caractéristiques du groupe d'élèves espagnols, les réactions ont été très fortes. Il est bien probable que cet aspect ait pu avoir un impact sur la motivation de mes élèves. Effectivement, comme j'ai parfois dû jumeler deux équipes de deux élèves par exemple, certains ne travaillaient pas spécialement avec leurs amis, ou encore avec des gens de confiance. Beaumont, Lavoie et Couture (2010) affirment d'ailleurs qu'il est important d'avoir une certaine égalité entre les membres d'une même équipe et qu'il doit exister une relation de confiance et de partage des tâches équitable, sans quoi il y aura perte de motivation chez les apprenants. Impuissante face à cet aspect du projet, j'ai tenté de former les équipes en tenant compte des différences de chacun.

Certaines réponses aux questions furent reçues de façon positive par les élèves, comme le fait qu'ils devaient former des équipes de deux à quatre apprenants et qu'ils

allaient évidemment pouvoir utiliser leurs appareils mobiles en classe. Il est vrai qu'ils ne peuvent que très rarement les utiliser pendant les cours, j'ai donc noté que cet aspect les rendait particulièrement agités. En effet, certains tapaient des mains d'excitation, d'autres préparaient déjà leurs idées pour le projet. Il est vrai que la collaboration et le travail d'équipe sont des façons d'incorporer efficacement les TIC dans un contexte d'apprentissage de LE (Arapé, 2011). Il semble que la collaboration est une stratégie d'apprentissage efficace à utiliser avec les TIC en général, mais plus spécifiquement avec les appareils mobiles.

J'ai expliqué plus précisément aux élèves que les vidéos ne seraient pas en direct, compte tenu du fait que nos horaires (ainsi que le décalage horaire de six heures) compliquaient un peu les choses. Malgré le fait qu'ils m'ont assuré comprendre la situation, plusieurs élèves ont fait une moue de déception et certains ont même levé les yeux au ciel. Aussi, j'ai dû dire aux élèves que les apprenants espagnols étaient des adultes, et non des adolescents, comme eux. Je savais que cette nouvelle les ferait réagir. Les élèves m'ont exprimé le fait qu'il sera plus difficile pour eux de développer une relation plus personnelle avec leur correspondant, compte tenu de la différence d'âge qui les séparait. Les élèves semblaient effectivement avoir un peu de difficulté à voir le côté authentique de ces échanges linguistiques. Plusieurs élèves du groupe B étaient fâchés et ne voulaient plus faire le projet. Ils passaient des commentaires négatifs, de façon presque agressive, j'ai dû leur expliquer que le but du projet était de partager nos différentes cultures, mais aussi de profiter du projet pour échanger avec une personne qui apprend le français et dont la langue maternelle est l'espagnol. J'ai dû agir sensiblement de la même façon avec mes élèves du groupe A, quoique ces derniers semblaient plus déçus que fâchés. En effet, je ne sentais pas d'agressivité dans leurs propos.

En circulant dans la classe lors des deux premières périodes, j'ai noté plusieurs comportements intéressants, et ce, dans les deux groupes à l'étude. Tout d'abord, toutes les équipes avaient apporté leurs appareils mobiles pour être prêtes à travailler. Certaines équipes du groupe A avaient déjà commencé un plan de travail, avaient déjà un concept pour leur vidéo dès la première période. Certaines équipes ont choisi de faire un peu

d'humour, en ajoutant des vidéos d'eux en train de faire leurs activités préférées. Les discussions des élèves étaient animées, les coéquipiers s'entraidaient pour la recherche des mots en espagnol, pour s'enregistrer, pour la prononciation, etc. J'ai laissé des élèves de confiance aller filmer à l'extérieur de l'école. Ces derniers étaient très reconnaissants et sont revenus me montrer le fruit de leur travail après la période : je les entendais rire entre les prises, ils étaient souriants et le résultat final était impressionnant.

L'engouement pour faire la deuxième vidéo était moins présent. En effet, comme nous n'avions toujours pas reçu les premières vidéos espagnoles, les élèves se sentaient un peu perdus. Je leur donnais des consignes claires, mais sans date de remise fixe, car j'attendais les vidéos des apprenants espagnols et un suivi de leur enseignante. D'ailleurs, plusieurs équipes du groupe B ont manifesté une certaine frustration lors de la préparation de la deuxième vidéo, me disant que c'était trop demandant, qu'ils ne savaient pas quoi choisir comme élément culturel et qu'ils ne pouvaient pas tout dire en espagnol. Malgré le fait que j'ai bien expliqué aux élèves qu'ils ne devaient pas faire une recherche très approfondie du sujet, qu'ils devaient utiliser des mots simples pour expliquer l'élément choisi et qu'ils pouvaient également appuyer leurs dires avec des images et des vidéos, il reste que plusieurs équipes désiraient remettre une vidéo de grande qualité, qui surpassaient mes exigences. Le fait que ces élèves voyaient la tâche plus grande qu'elle ne l'était en réalité faisait qu'ils manifestaient des signes de découragement.

Lors de l'annonce du changement à mes élèves, concernant la troisième vidéo optionnelle, j'ai senti une vague de soulagement dans la classe pour les deux groupes. La plupart des élèves m'ont affirmé être contents, satisfaits et soulagés de ne pas être obligés de faire la troisième vidéo, car c'était beaucoup de travail, surtout à la fin de l'année scolaire.

J'ai noté que la motivation des élèves a beaucoup fluctué, et ce, tout au long du projet. Il est vrai que l'activité d'échange s'est déroulée sur plusieurs semaines, et donc, les élèves ont dû passer par plusieurs remises de travaux et examens pendant cette période. Comme la surcharge de travail peut souvent être une importante source de stress, cela a probablement nui à la motivation de mes élèves. Il importe de créer un environnement

sain et de confiance, avec le moins d'éléments anxigènes possible, si l'on désire favoriser la motivation intrinsèque de nos apprenants (Ng et Ng, 2015).

#### 4.1.2.2 La réception des vidéos des correspondants espagnols

Lors de la réception des premières vidéos espagnoles, l'excitation des élèves était palpable : ils tapaient des mains, ils échangeaient des commentaires sur leur « correspondant » avec les autres équipes, me posaient des questions sur ce qu'ils pensaient avoir entendu, étaient souriants et me demandaient, entre autres, de regarder d'autres vidéos, afin de partager leurs impressions, en grand groupe. Les élèves du groupe A ont semblé plus ouverts lors de la réception des vidéos, malgré les problèmes de son ou encore d'accent. Après mes explications, les élèves riaient et me posaient d'autres questions de manière intéressée. Les élèves du groupe B étaient plus partagés : certains agissaient comme les élèves du groupe A, d'autres roulaient les yeux et se plaignaient « de ne rien comprendre ». Malgré tout, le visionnement des vidéos était la partie du projet que les élèves semblaient préférer : leur regard s'illuminait lorsque leur correspondant les saluait spécialement, ils commentaient la différence d'accent, ils souriaient en les entendant parler en français, etc. Comme Tang (2010) le souligne, c'est effectivement ce contact, même indirect, avec les correspondants qui motive les apprenants d'une LE, car cela imite, en quelque sorte, une communication authentique.

Lorsque j'ai présenté la dernière vidéo de la classe espagnole au groupe A, les élèves étaient vraiment touchés et heureux. Un des *leaders* du groupe A a proposé de faire une vidéo semblable et tous les élèves ont accepté. J'ai filmé la classe qui saluait et remerciait les « correspondants » andalous. J'ai présenté la même vidéo des Espagnols au groupe B et une équipe a proposé de leur chanter une chanson en espagnol. Certains élèves ont manifesté leur désapprobation, mais la plupart ont applaudi l'idée.

#### 4.1.3 Analyse des réactions des élèves lors du projet

Il est vrai que l'intérêt des élèves envers le projet a fluctué quelque peu au cours des semaines. En revanche, il est important de noter que les moments où l'intérêt des

apprenants était à son plus fort, c'était lorsqu'ils recevaient les vidéos des « correspondants » espagnols. D'un côté, le fait d'avoir créé une certaine relation avec d'autres apprenants qui leur partageaient leur culture, mais également leurs difficultés à apprendre une LE, semble avoir favorisé la motivation de type intégrée de mes élèves. D'un autre côté, la motivation des élèves s'amenuisait nettement lors de l'attente des vidéos. Ce qui laisse constater que ce qu'ils ont le moins aimé du projet, c'était le fait qu'il manquait de moments d'échanges et de communication avec les Espagnols. En effet, à la fin du projet, mes élèves ont manifesté une baisse de motivation lorsqu'ils ont pris conscience que les Espagnols semblaient moins motivés pour terminer l'activité. Comme mes élèves étaient notés pour ce projet, ces derniers vivaient une double motivation; une motivation instrumentale (pour les notes) et une motivation intégrée (le désir d'en apprendre plus sur la culture, entre autres), ce qui n'était pas le cas pour les apprenants espagnols. Nous y reviendrons plus en détail dans le dernier chapitre de cet essai.

## **4.2 Rétroaction de la part des élèves**

Cette deuxième section du chapitre se divise en deux parties. Le premier segment de ce chapitre met en lumière les réponses comptabilisées du questionnaire que les élèves ont rempli à la toute fin du projet. Le deuxième segment traite plutôt de discussions de groupe, pendant et après le projet d'échange avec les apprenants espagnols. En effet, comme les questions du questionnaire pouvaient parfois ne pas laisser libre cours aux constats des élèves, j'ai trouvé pertinent et intéressant de les interroger sur leurs impressions en lien avec le projet d'échange linguistique.

### **4.2.1 Questionnaire**

Cette sous-section présente les résultats globaux du questionnaire remis aux élèves à la fin du projet d'échange linguistique. La première partie était en lien avec la motivation en classe de LE, la deuxième partie avait pour but de vérifier l'apport des appareils mobiles et la troisième partie visait à noter les éléments positifs et négatifs du projet

d'échange linguistique. Grâce à ce questionnaire, il a été plus simple d'avoir un avis plus personnel des élèves ayant participé à l'activité d'échange.

#### 4.2.1.1 Questions concernant la motivation et la participation en classe de LE

La première question présentée aux élèves visait à savoir comment était leur motivation dans les cours d'espagnol suivant le projet. En effet, comme cet essai vise à examiner les sources de la motivation des élèves lors d'un projet d'échange linguistique, il était primordial de demander l'opinion des élèves à ce sujet. En analysant la figure 2, la plupart des élèves (45%) affirment être « un peu plus motivé qu'avant le projet », suivi d'une plus faible proportion d'élèves (37,5%) qui disent que leur motivation est restée « comme avant », tandis que 14% des élèves considèrent qu'ils sont beaucoup plus motivés qu'avant le projet. Un très faible pourcentage d'élèves (3,5%) a choisi de ne pas répondre à la question, pour une raison inconnue. Finalement, aucun élève ne croit qu'il est moins motivé avant.

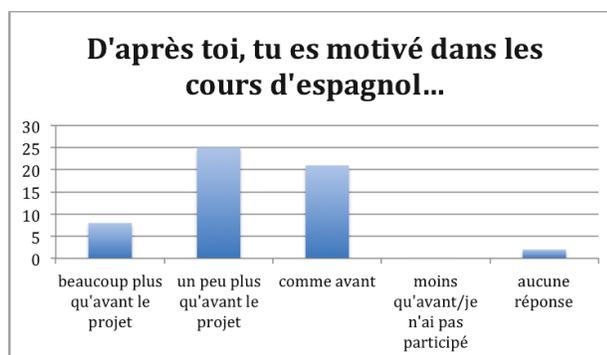


Figure 2 : La motivation en classe d'espagnol

La deuxième question présentée aux élèves visait à savoir s'ils ont pris plus souvent la parole après le projet d'échange linguistique. À la suite de l'analyse de la figure 3, une faible majorité d'élèves (54,5%) affirme qu'ils ont pris autant la parole qu'avant, suivi de 30% des élèves qui disent avoir pris la parole « un peu plus qu'avant ». Selon le sondage, c'est environ 9% des élèves qui considèrent avoir pris beaucoup plus la parole qu'avant le projet, tandis que 3,5% des élèves n'ont pas répondu à cette question et aucun élève pense qu'il parle « moins qu'avant le projet ».

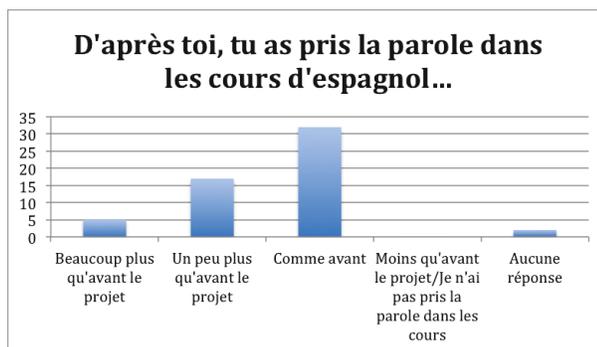


Figure 3 : Prise de parole en classe d'espagnol

#### 4.2.1.2 Questions concernant l'utilisation des appareils mobiles

Les troisième et quatrième questions posées aux élèves avaient pour objectif de voir le possible lien entre la motivation en classe d'espagnol et l'utilisation d'appareils mobiles. Il est vrai que cette expérimentation avait pour but de favoriser la motivation des élèves dans un contexte précis, à l'aide d'appareils mobiles, c'est pourquoi j'ai voulu avoir l'opinion des élèves sur cet aspect. La figure 4 présente les réponses à la question 3, en bleu, qui concerne l'utilisation des appareils mobiles en classe de façon générale, tandis que les réponses de la question 4, en rouge, se concentrent spécifiquement sur l'utilisation des appareils mobiles dans le cadre du projet d'échange linguistique. L'étude de la figure 4 montre qu'une forte majorité d'élèves (71%) croit que l'utilisation d'un appareil mobile a augmenté la motivation dans le cadre du projet, comparé à 68% des élèves qui considèrent que leur motivation en classe a augmenté grâce à l'utilisation des appareils mobiles. Peu d'élèves affirme que l'utilisation des appareils mobiles n'a pas augmenté leur motivation en classe (27%) et pendant le projet d'échange linguistique (23%). Pour terminer, 5% des élèves n'ont répondu ni à la question 3 ni à la question 4.

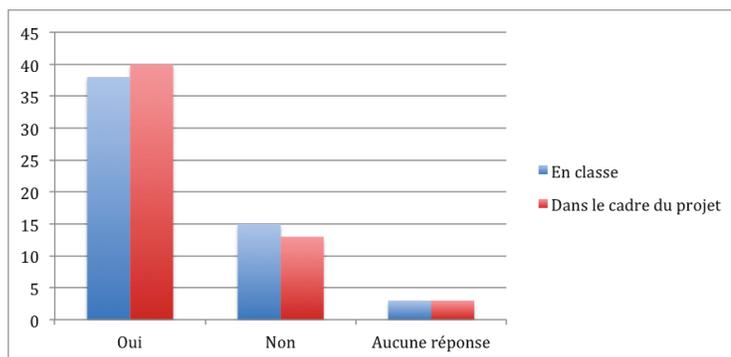


Figure 4 : L'utilisation d'un appareil mobile augmente-t-elle la motivation?

#### 4.2.1.3 Questions concernant le projet d'échange linguistique

La cinquième question présentée aux élèves avait pour objectif de déterminer les aspects qu'ils ont le plus appréciés dans le cadre du projet d'échange linguistique. Comme cette question était ouverte, les élèves avaient la possibilité d'inscrire plus d'un aspect qu'ils avaient aimé du projet, c'est donc pour cette raison que les résultats de cette question n'arrivent pas exactement à 100%. La figure 5 montre que la plupart des élèves (45%) affirment avoir aimé le fait de « connaître une nouvelle culture ainsi qu'un nouvel accent », suivi d'une plus faible proportion d'élèves (30%) qui disent avoir apprécié le fait de « partager notre culture et interagir dans une autre langue pour nous améliorer ». C'est environ 14% des élèves qui considèrent avoir aimé le fait de « travailler en équipe », tandis qu'environ 13% de ces derniers ont apprécié « recevoir et filmer des vidéos ». Seulement 7% des élèves ont préféré « l'originalité et la liberté du projet » et un autre 7% a trouvé intéressant le fait de « savoir que d'autres apprenaient en même temps que nous ». Un très faible pourcentage d'élèves (2%) a aimé utiliser les appareils mobiles, tout comme un autre 2% affirme avoir tout aimé.

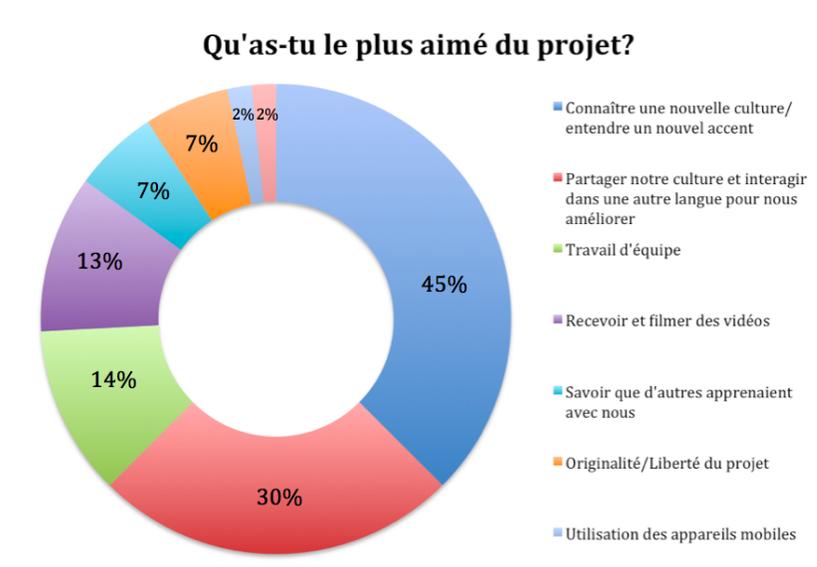


Figure 5 : Qu'as-tu le plus aimé du projet ?

La sixième question présentée aux élèves avait pour objectif de déterminer les aspects les moins appréciés de ces derniers dans le cadre du projet d'échange linguistique. Comme pour la question précédente, les élèves avaient la possibilité d'inscrire plusieurs réponses, ainsi, les résultats de cette question n'arrivent pas exactement à 100%. L'analyse de la figure 6 montre que près de la moitié des élèves (43%) affirme ne pas avoir aimé «la non-réception des vidéos et/ou le manque d'échange avec les apprenants », suivi d'une plus faible proportion d'élèves (32%) qui disent avoir moins apprécié de « faire une des démarches pour faire la vidéo ». Quelque 14% des élèves affirment n'avoir rien de négatif à dire sur le projet. Environ 11% des élèves considèrent avoir moins aimé le fait qu'ils avaient éprouvé certaines « difficultés à comprendre les vidéos », tandis qu'environ 9% de ces derniers n'ont pas apprécié « le temps d'attente entre les vidéos ». Un très faible pourcentage d'élèves (5%) n'a pas aimé le fait que les sujets étaient trop précis et manquaient de liberté, tout comme un autre 5% affirme ne pas avoir aimé l'âge des correspondants espagnols. Finalement, 3,5% des élèves n'ont pas apprécié le travail d'équipe.

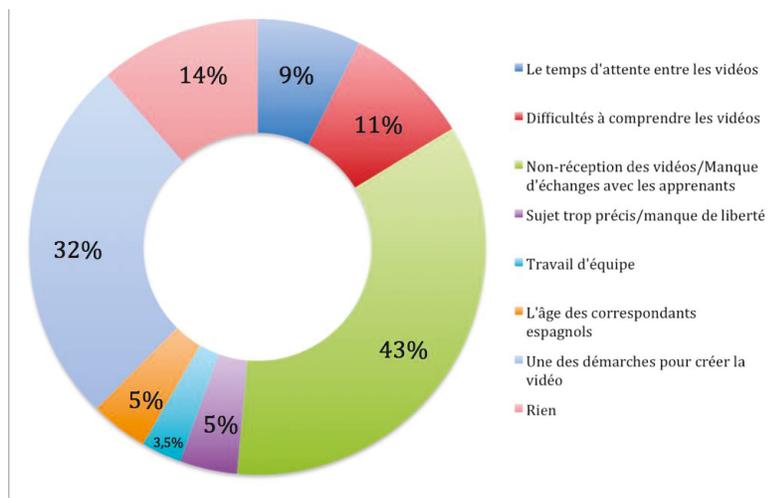


Figure 6 : Qu'as-tu le moins aimé du projet ?

La septième question visait à savoir ce qu'ils avaient pensé des vidéos des apprenants espagnols. En analysant la figure 7, on voit qu'une majorité des élèves (60%) affirme avoir trouvé les vidéos « intéressantes » ou « très intéressantes ». Un peu plus du cinquième des élèves (21%) disent que les vidéos étaient « assez intéressantes », tandis que 16% des élèves les ont trouvées « correctes ». Un seul élève a écrit que les vidéos des Espagnols étaient « ennuyantes ».

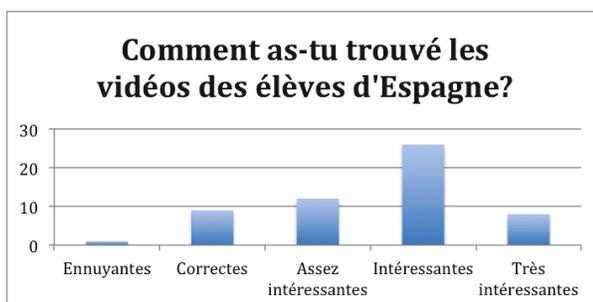


Figure 7 : Comment as-tu trouvé les vidéos des élèves d'Espagne?

La dernière question avait pour but de savoir si oui ou non, ils aimeraient refaire un projet de ce genre, et ce, malgré les aspects à améliorer de l'activité d'échange linguistique. L'étude de la figure 8 montre qu'une forte majorité d'élèves (91%) affirment vouloir refaire un projet du même type, tandis que 3,5% ont répondu par la négative. Un

faible pourcentage d'élèves (5%) sont plutôt indécis, car ils ont répondu « oui et non » à cette question.

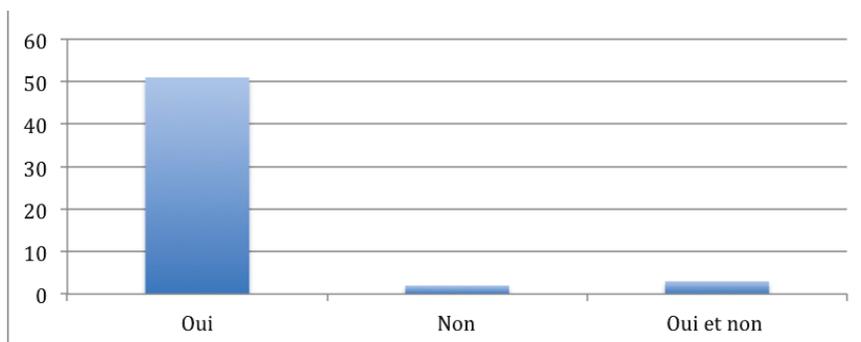


Figure 8 : Souhaiterais-tu refaire ce genre de projet?

#### 4.2.1.4 Analyse réflexive des résultats du questionnaire

À la suite de l'analyse des réponses des élèves, il semble clair que ce projet d'échange linguistique a été motivant pour la majorité d'entre eux. La prise de parole en classe de LE a été augmentée. Il est vrai que selon Tang (2010), les échanges, qu'ils soient directs ou non, obligent, en quelque sorte la prise de parole ainsi que les interactions sociales entre les apprenants. D'ailleurs, Wong (2011) souligne que ces échanges sociaux sont en lien direct avec la motivation intégrée des apprenants.

En ce qui a trait à l'utilisation des tablettes mobiles en classe de LE (et pendant le projet), cela a été un élément motivant pour les élèves. Par contre, ce n'est pas l'aspect qui a été le plus apprécié de ce projet. Les tablettes et les téléphones cellulaires faisant partie du quotidien de mes élèves, il semble que ce fût plutôt la relation établie avec les apprenants espagnols qui a le plus marqué mes élèves. C'est effectivement le partage des connaissances et de la culture, le fait d'apprendre une LE avec d'autres personnes qui ont été les éléments les plus déstabilisants, les plus motivants du projet.

#### 4.2.2 Discussions de groupe

Comme mentionné dans la précédente section de cet essai, j'ai effectué à deux reprises une discussion avec les élèves des groupes A et B, et ce, dans le but d'avoir leur opinion générale du projet, s'ils avaient des améliorations à suggérer, ce qu'ils aimaient, etc.

La première discussion s'est déroulée avant d'envoyer la deuxième vidéo aux correspondants espagnols. Avant de débiter, j'ai placé les bureaux en forme de cercle, afin de créer un climat propice aux échanges respectueux. Comme le souligne Touré (2010), il importe d'avoir une idée plus étendue et variée des comportements que l'on désire étudier. Pour ce faire, il faut porter une attention particulière aux « têtes fortes » du groupe, afin de s'assurer de ne pas influencer les réponses des élèves. C'est donc pour cette raison que j'ai tenté d'aller chercher les réponses de la majorité des élèves, et non pas uniquement les réponses de ceux qui ont tendance à toujours s'exprimer dans la classe. J'ai ouvert la discussion en demandant aux élèves leurs impressions concernant le début du projet, ce qu'ils aimaient de l'échange linguistique avec les Espagnols, etc. Comme nous étions à mi-parcours du projet, les élèves étaient en mesure d'avoir une idée d'ensemble de l'activité. Les réponses, quoique variées, revenaient toujours sur les mêmes sujets : le travail d'équipe (le fait d'avoir des équipes plus nombreuses qu'à l'habitude rendaient plusieurs heureux de pouvoir travailler avec tous leurs amis en même temps), l'utilisation des tablettes et téléphones cellulaires (étant donné qu'ils ont rarement le droit de les sortir en classe), le temps alloué au projet (certains ont souligné le fait que j'avais donné plus de temps pour terminer la première vidéo et qu'ils avaient apprécié mon ouverture) ainsi que la réception des vidéos des apprenants espagnols, qu'ils ont qualifiées d'intéressantes, drôles, différentes, enrichissantes et divertissantes. Je désirais en savoir plus sur l'utilisation des appareils mobiles : Comment trouvaient-ils l'utilisation? L'envoi des vidéos? Les applications de montage? Les réponses furent généralement positives : le côté mobile des appareils rendait l'enregistrement des vidéos plus facile, le fait que la plupart des élèves utilisent des appareils Apple aidait également, car tout le monde utilisait la même application de montage, les différentes façons d'envoyer les vidéos (que j'avais

expliquées au début du projet et répétées lors de l'envoi de ces dernières) a simplifié la tâche pour plusieurs, l'accès aux divers traducteurs en ligne a également facilité le travail.

J'ai ensuite demandé aux élèves des deux groupes d'évoquer les éléments à améliorer. J'ai pris tout de même la peine de spécifier aux élèves que les commentaires se devaient d'être constructifs, car l'objectif était d'améliorer le projet. J'ai donc pris en notes les éléments du projet que certains élèves ont trouvé irritants : la piètre qualité (sonore) des vidéos reçues (certaines vidéos étaient presque inaudibles pour les élèves), le temps d'attente beaucoup trop long, le fait qu'il nous était impossible de parler avec les correspondants en direct, les équipes trop nombreuses (cela pouvait causer des problèmes de communication pour ceux qui n'étaient pas avec leurs amis), l'âge des apprenants espagnols (plusieurs ont mentionné qu'ils sentaient avoir peu de choses en commun avec eux), le manque de liberté pour l'envoi des vidéos à leur correspondant (certains élèves du groupe A auraient aimé avoir l'adresse courriel ou un autre moyen privé pour communiquer directement avec leur correspondant.

Malgré le fait que j'ai fait plusieurs démarches afin d'améliorer certaines lacunes du projet, le fait est que je dépendais énormément des apprenants espagnols, de leur enseignante et de leur programme. J'ai tout de même tenté de modifier certains éléments avant la fin du projet. Entre autres, j'ai communiqué avec l'enseignante au sujet de la difficulté à comprendre les apprenants espagnols dans certaines vidéos, et j'ai aussi fait des démarches avec la direction de mon école à savoir s'il était possible d'échanger des courriels personnels avec les apprenants espagnols, mais sans réels succès.

Comme je n'ai pas réussi à faire changer beaucoup de choses entre la moitié du projet et la fin de ce dernier, j'ai hésité à faire une dernière discussion avec mes élèves. Je l'ai tout de même fait. Les réponses positives des élèves n'ont pas beaucoup changé, à part le fait que plusieurs ont mentionné qu'ils avaient apprécié en apprendre plus sur la culture espagnole et andalouse. Un élève du groupe A a dit qu'il avait noté une amélioration de la qualité sonore de plusieurs vidéos, que c'était plus facile de les comprendre ; plusieurs autres ont approuvé en hochant la tête. Un élève du groupe A a spécifié qu'il aimait les vidéos qu'ils avaient créées n'étaient pas seulement pour

l'enseignante, contrairement à la majorité de leurs travaux. Plusieurs autres élèves ont mentionné leur accord face à cette idée. Les commentaires constructifs étaient également les mêmes, en général. Un élève du groupe B a mentionné avoir été déçu du manque d'organisation du projet, que l'on dépendait beaucoup trop des élèves espagnols. Plusieurs élèves du groupe A étaient également déçus du manque de sérieux du travail des Espagnols, leurs vidéos étant beaucoup plus simples que les leurs. Aussi, plusieurs élèves des deux groupes ont trouvé que la deuxième vidéo était plus difficile et compliquée pour des débutants en espagnol. Pour conclure, je leur ai demandé s'ils avaient aimé le projet et s'ils aimeraient refaire la même expérience plus tard. Les élèves du groupe A ont tous affirmé en chœur qu'ils avaient adoré le projet, malgré ses lacunes. Pour les élèves du groupe B, c'était beaucoup plus partagé : même si la plupart ont répondu que oui, ils recommenceraient, cela a été dit avec beaucoup moins de convictions et d'enthousiasme que les élèves du groupe A. Bref, ces discussions ont été très enrichissantes et pertinentes pour mon projet. Cela m'a permis de prendre des notes sur les points forts, mais surtout ceux à améliorer. Faisons donc le point sur ces éléments dans la prochaine section de ce chapitre.

### **4.3 Difficultés rencontrées lors du projet et points positifs**

Pour commencer, comme ce projet met en relation des apprenants de pays (et de continents) différents, il va sans dire que des difficultés d'horaire allaient se faire sentir. En effet, il est vrai que nous n'avions pas les mêmes dates de remises pour les notes et pour les fins d'étape (dans mon cas). Cela engendrait des délais pour les vidéos et du stress pour mes élèves. D'ailleurs, les longs délais entre la réception des vidéos des apprenants espagnols ne sont pas non plus à négliger, car nous avons dû modifier la fin du projet, faute de temps. Le décalage horaire a aussi fait qu'il nous a été impossible de faire une vidéo Skype en direct. De plus, la qualité des vidéos, surtout en ce qui a trait au son, rendait souvent la compréhension difficile pour des élèves débutants en espagnol. Comme nous n'avons pas reçu toutes les vidéos de nos correspondants espagnols, il a également fallu que je modifie un peu le projet afin que tous mes élèves puissent communiquer avec

un Espagnol. Cela a rendu le projet nettement moins personnel pour mes élèves, car j'ai décidé de regarder la plupart des vidéos des apprenants espagnol, en grand groupe, dans ma classe.

Ce projet a également eu ses côtés positifs. Tout d'abord, ce projet d'échange linguistique cadrerait bien avec le programme de deuxième secondaire en espagnol. J'ai donc été capable d'insérer certaines notions à voir pendant le semestre, dans les deux vidéos obligatoires pour mes élèves. Aussi, l'échange des vidéos avec des apprenants espagnols, plus précisément de l'Andalousie, a permis à mes élèves de prendre conscience des différences culturelles entre le Québec et cette région du sud de l'Espagne. Le fait de recevoir et d'envoyer des vidéos à des gens qui allaient vraiment les regarder a rendu la tâche plus concrète pour mes élèves. De plus, comme ce projet se faisait en équipe (pour les apprenants québécois), cela a engendré une belle collaboration entre coéquipiers; les élèves s'entraidaient, se donnaient des tâches selon leur force, corrigeaient les erreurs de prononciation, etc. Pour terminer, l'utilisation des appareils mobiles a grandement simplifié l'exécution de ce projet et ce, pour plusieurs raisons. Premièrement, presque tous les élèves avaient en leur possession un téléphone cellulaire ou une tablette, et c'était facile pour eux de se déplacer pour aller filmer (à l'extérieur de la classe ou encore à la maison). Deuxièmement, la grande majorité des élèves étaient habiles avec les applications de montage et l'envoi des vidéos (même celles plus volumineuses) a été très simple. Troisièmement, les élèves appréciaient avoir la possibilité d'utiliser leur appareil mobile dans la classe, ils pouvaient non seulement l'utiliser pour filmer leurs vidéos, mais aussi pour chercher des mots dans un dictionnaire en ligne, organiser leurs idées de façon visuelle, ou encore travailler en simultané sur un même texte à composer. Bref, ce projet a été concluant sur plusieurs points, malgré les certaines difficultés rencontrées. Le chapitre qui suit sera dédié à une synthèse et à la conclusion de ce projet d'échange linguistique en contexte d'apprentissage d'une LE.

## **5. Synthèse et conclusion**

Dans le cadre de cet essai, j'ai élaboré un projet d'échange linguistique entre des élèves de deuxième secondaire du Québec et des apprenants espagnols. Grâce à cette expérimentation, je cherchais à trouver un moyen de favoriser la motivation de mes élèves en classe d'espagnol, non seulement à l'aide d'appareils mobiles, mais également en mettant en pratique certaines notions acquises sur la motivation en apprentissage d'une LE.

Ce dernier chapitre vise à mettre en lumière les aspects que nous pouvons retenir de cette expérimentation ainsi que ses limites, mais également des pistes d'amélioration à garder en tête. Je terminerai avec une conclusion personnelle de l'expérimentation, avec une réflexion sur ma compétence professionnelle.

### **5.1 Analyse et résultats du projet d'échange linguistique**

J'avais pour problématique de départ le manque de motivation des élèves dans ma classe d'espagnol. Après mure réflexion, j'ai pensé mettre en œuvre un projet d'échange linguistique avec mes élèves et un groupe d'apprenants espagnols. J'ai tenté de joindre entre autres, les appareils mobiles à mon projet, me disant qu'ils avaient une certaine utilité, mais aussi qu'ils pourraient sûrement être une source de motivation pour mes élèves.

Selon les différents auteurs (Axell, 2007; Ryan et Deci, 2000; Wong, 2011), il semble important de favoriser autant la motivation intégrée qu'instrumentale, dans le but d'avoir un engagement optimal. Afin de développer une motivation de type intégré à mes élèves, j'ai préparé le projet d'échange linguistique, ce qui, par le fait même, « obligeait » les élèves à parler en espagnol. J'ai aussi présenté la région d'Espagne où habitaient les correspondants, l'Andalousie. Je voulais réellement développer un désir du voyage, de la découverte et un intérêt marqué pour cette région. Selon les commentaires généraux des élèves ainsi que de leurs réponses du questionnaire, c'est le côté utile du projet qui les a le plus marqués, le fait qu'ils aient pu en apprendre davantage sur la culture espagnole, tout en sachant que les correspondants apprenaient le français un peu grâce à eux.

Mentionnons également que les élèves se sont améliorés au niveau linguistique, en prenant davantage la parole en classe. Toutefois, certains éléments de cette expérimentation étaient tout à fait hors de mon contrôle, et cela pouvait être assez irritant non seulement pour moi, mais surtout pour mes élèves. Nous y reviendrons dans la section suivante de ce chapitre.

Un point important que je tenais à souligner : l'âge des correspondants espagnols n'a pas été si problématique que je le craignais. En effet, une faible proportion d'élèves a mentionné cet aspect contraignant à la toute fin du projet, contrairement aux nombreux commentaires plutôt négatifs que j'avais reçus lors de l'annonce de l'activité. Mais pourquoi, finalement, l'âge des correspondants a-t-il moins dérangé mes élèves? Selon les commentaires de ces derniers, ce qu'ils ont préféré du projet, c'était non seulement l'idée de partager leur culture et d'interagir dans une autre langue (dans le but de s'améliorer), mais surtout le fait d'apprendre une nouvelle culture/un nouvel accent. J'en conclus donc que la différence d'âge ne devait pas être si importante pour eux, car l'échange en tant que tel les valorisait et les intéressait davantage. Il est vrai qu'« en ce qui concerne la dimension relationnelle de l'échange, les résultats montrent que la communication authentique [...] favorise l'établissement d'une relation personnelle » (González, 2007, p.19). Il semble effectivement que le « réel contact humain » avec les apprenants espagnols, le fait de savoir qu'eux aussi apprenaient une nouvelle langue, qu'ils avaient également des difficultés rendaient le projet plus motivant pour mes élèves, plus « utile ». Selon Tang (2010), la LE n'est plus vue uniquement comme une matière qu'il faut apprendre, elle est aussi utile pour échanger et communiquer avec les autres.

Cet essai avait deux objectifs spécifiques. Le premier visait la création et l'évaluation d'une situation d'enseignement et d'apprentissage en lien avec un échange linguistique. Ce premier objectif a été discuté précédemment, tout en faisant le lien avec les sources de la motivation à apprendre pendant l'activité d'échange linguistique, le deuxième objectif de cet essai professionnel. La tablette mobile semble d'ailleurs avoir été l'un des facteurs qui a favorisé la motivation de mes élèves. Selon les réponses du questionnaire présenté à mes élèves, je crois pouvoir affirmer que l'utilisation des tablettes

mobiles a été un élément qui a joué un certain rôle sur la motivation de mes élèves. Les appareils mobiles, ayant plusieurs utilités dans ce type de projet d'échange, c'est une majorité d'élèves qui ont considéré qu'ils avaient favorisé leur motivation en classe d'espagnol (et aussi dans le cadre du projet). Karsenti (2015) évoque d'ailleurs divers avantages, à utiliser les appareils mobiles en classe, notamment le fait que cela favorise le travail collaboratif, le développement de la compétence à communiquer à l'oral et par écrit, développement de la créativité et de l'usage des vidéos, etc. Il est vrai qu'il est souvent interdit aux élèves d'utiliser leur appareil mobile personnel en classe. Le simple fait de leur donner la permission (et même l'obligation) de les utiliser dans le cadre d'un projet d'une telle envergure a possiblement eu des conséquences positives sur leur motivation. Toutefois, les appareils mobiles n'étaient pas matière à l'étude dans le cadre de cet essai professionnel. Il serait probablement pertinent de continuer des recherches plus approfondies sur le sujet.

## **5.2 Limites du projet**

Un tel projet nécessite une collaboration étroite entre les deux milieux d'échanges. Par contre, nos différents horaires nous ont empêchés de pouvoir faire des discussions synchrones (via *Skype*, par exemple), ce qui aurait certainement favorisé la communication, mais aussi la relation entre les apprenants des deux pays. Il est également vrai qu'un projet de ce genre nécessite des enseignants ouverts et prêts à s'adapter lorsqu'il y a des contretemps. Cependant, il arrive que cette ouverture de la part des enseignants ne soit pas suffisante, car ces derniers sont également contraints entre autres, par des limites de temps. Aussi, il ne faut pas négliger le fait que ce type de projet demande beaucoup de temps pour les enseignants qui l'organisent. C'est d'ailleurs souvent problématique lors d'activités de ce type; les enseignants se plaignent souvent de l'importante charge de travail supplémentaire, d'une mauvaise planification, mais aussi du désengagement des participants (García Fernández et Romero Tena, 2013).

Le désengagement de certains correspondants espagnols m'a semblé une autre limite de ce projet. En effet, comme j'avais jumelé au préalable les apprenants espagnols

avec mes élèves, ces derniers considéraient, en quelque sorte, leur correspondant comme faisant partie de leur équipe. Le fait de ne pas recevoir l'entièreté des vidéos (pour certaines équipes), les délais d'attente entre les vidéos ainsi que la difficulté de compréhension (pour différentes raisons) a eu pour cause que pour certains de mes élèves, leur correspondant ne s'appliquait pas réellement à la tâche demandée. Beaumont, Lavoie et Couture (2010) spécifient d'ailleurs que pour garder des élèves motivés lors d'un travail collaboratif, il importe de poursuivre des buts communs, car ils ont un intérêt partagé d'atteindre ces objectifs. Cela n'était peut-être pas toujours le cas, pour ce qui est des apprenants espagnols, étudiant dans une école de langues publique, étant des adultes ayant d'autres responsabilités. Pour ce qui est de mes élèves, il est vrai que j'ai tenté de favoriser les deux types de motivation: intégrée, en créant une SAÉ motivante, qui éveille leur curiosité et en développant des échanges linguistiques avec des natifs, et instrumentale, en les évaluant sur l'entièreté du projet. D'ailleurs, Wong (2011) souligne que c'est réellement la fusion de la motivation intégrée et la motivation instrumentale qui garantit un meilleur apprentissage d'une LE. Comme le projet était optionnel pour les apprenants espagnols, il est possible que ces derniers n'aient pas ressenti de motivation instrumentale, car ils n'ont vu aucune utilité tangible au projet. Il fallait uniquement se fier à leur motivation intégrée, qui elle, est beaucoup plus difficile à atteindre. Sans oublier le fait que pour plusieurs des correspondants espagnols, l'utilisation des appareils numériques était plutôt une contrainte, contrairement aux élèves de la nouvelle génération, qui sont également plus aptes à communiquer (à l'oral et à l'écrit) entre eux grâce à ce moyen technologique (Miangah et Nezarat, 2012).

### **5.3 Pistes d'amélioration**

Comme je réalisais ce projet d'échange linguistique pour la toute première fois, il est normal qu'il y ait des éléments à améliorer. Tout d'abord, je crois qu'il serait plus pertinent et que cela nécessiterait beaucoup moins d'organisation de trouver une école avec des apprenants du même âge que mes élèves, avec des horaires plus semblables, mais aussi qui ont un intérêt aussi marqué pour l'utilisation des appareils mobiles et pour

l'apprentissage d'une nouvelle LE. Ce type de projet se fait effectivement fréquemment en Europe, grâce au programme *eTwinning*, entre autres. C'est toutefois moins connu au Canada. Selon moi, les résultats de cette expérimentation m'amènent à croire qu'il vaudrait la peine de faire des recherches, afin de trouver une école d'Amérique Latine qui serait prête à mettre en place un projet de ce genre. En effet, je pense que plusieurs éléments qui ont démotivé les élèves pendant cette expérimentation pourraient être évités si le projet se faisait sur le même fuseau horaire (ou presque), que les élèves aient sensiblement le même âge et que l'on puisse faire un vrai jumelage (un par un). Les échanges pourraient alors se faire de façon synchrone, la relation avec leur correspondant serait également plus significative, et leurs compétences en production orale (C1) augmenteraient probablement. Il est vrai que ce genre de contact (qu'il soit direct ou indirect) avec des personnes natives motive les apprenants à parler et à utiliser correctement la langue cible (Tang, 2010), car cela crée une situation authentique de communication.

Cependant, ce type de projet comporte ses lots de modifications et d'adaptation. Il serait préférable de s'assurer au préalable que les deux enseignants responsables du projet soient mis au courant de la charge de travail que cela engendre. Comme l'enseignement d'une LE se fait rarement en une seule année scolaire, il serait peut-être intéressant de penser à créer ce projet sur deux années. Les liens entre les correspondants seraient encore plus forts et au fil du temps, l'enseignant aurait également la possibilité de laisser de plus en plus de liberté aux élèves, surtout si les échanges se poursuivent à l'extérieur des heures de cours, ce qui donne l'occasion aux apprenants d'être plus responsables et l'enseignant continue de les guider, mais il reste plus en retrait. (González, 2007). Cette certaine autonomie au niveau de son apprentissage donne alors l'impression à l'élève de travailler pour ses besoins à lui, pour ce qu'il veut vraiment (Tang, 2010). La liberté offerte dans ce genre de projet pourrait alors mener certains élèves à développer une motivation intrinsèque pour l'apprentissage de la langue cible.

#### 5.4 Conclusion personnelle

Le fait d'organiser et de mettre en place un projet d'une telle envergure, lors du deuxième stage de la maîtrise en enseignement au secondaire, m'a beaucoup appris sur ma pratique enseignante. Tout d'abord, j'ai agi de façon éthique et responsable, car je me suis assurée d'avoir l'approbation de la direction de l'école ainsi que des parents des élèves qui participaient au projet, puisque ces derniers devaient échanger sur leur vie personnelle avec des apprenants majeurs en Espagne. De fait, il a fallu que je communique efficacement avec les parents de mes élèves, mais aussi avec la direction, afin de les informer sur les différentes étapes du projet. J'ai également pu mettre en pratique les compétences professionnelles 3, 4, et 5, et ce, tout au long de l'élaboration de cette activité. En effet, il a fallu que je planifie toutes les étapes du projet, en fonction de la progression des apprentissages et selon les récentes recherches en didactique et en pédagogique. J'ai également réussi à encadrer adéquatement mes élèves à l'aide de stratégies diverses, tout au long du projet, dans le but de favoriser l'intégration des nouveaux apprentissages. Comme cette séquence d'apprentissage impliquait aussi que j'évalue le degré d'acquisition de compétences de mes élèves, j'ai construit un outil qui permettait de jauger la progression des apprentissages. De plus, comme ce projet nécessitait l'utilisation des appareils mobiles, il a évidemment fallu que j'explique aux élèves comment faire des vidéos simples avec des applications de base comme *Imovie* et aussi le meilleur moyen de me les faire parvenir, entre autres. Ainsi, ce projet a été une belle opportunité de montrer aux élèves d'utiliser efficacement les TIC en contexte scolaire (compétence 8). Bref, il va sans dire que ce projet réalisé lors de mon stage 2 de la maîtrise en enseignement au secondaire m'a permis de m'améliorer en tant que professionnelle, compte tenu du fait que j'ai mis en pratique plusieurs des compétences professionnelles de l'enseignant (MELS, 2001).

Cet essai m'a également permis d'explorer, mais surtout de mettre en pratique les concepts et idées enseignés tout au long des cours de cette maîtrise. En effet, comme je l'ai mentionné au tout début de cet essai, la motivation est un concept complexe. Cela fut

extrêmement enrichissant pour moi, en tant qu'enseignante, d'observer réellement les réactions de mes élèves tout au long du projet.

Aussi, cela a été un beau défi pour moi de joindre les notions théoriques en lien avec la motivation ou encore avec l'utilisation des appareils mobiles en classe, avec le côté pratique de l'enseignement, qui peut parfois être tellement imprévisible. Il est vrai que j'ai énormément planifié et organisé ce projet, car je désirais atteindre un objectif précis.

Finalement, pour revenir à la question initiale de cet essai, il semble bien qu'un projet d'échange linguistique tel que celui effectué lors de cette expérimentation peut favoriser la motivation des apprenants d'une LE. Il est vrai que le partage culturel et linguistique est très intéressant pour les élèves, car ces derniers voient une certaine pertinence, une utilité à participer à l'activité, ce qui est motivant. De plus, il est important d'ajouter que l'apport des appareils mobiles est intéressant dans ce genre de projet, non seulement grâce à leur utilité, mais aussi parce qu'ils laissent plus de liberté et d'autonomie, ce qui favorise également la motivation chez les apprenants. Bref, un projet d'échange linguistique en apprentissage d'une LE me semble une activité pertinente qui favorise la motivation des apprenants.

## RÉFÉRENCES

- Anadón, M. et Savoie Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives, L'analyse des données*, 28(1), 1-7.
- Arapé, A. (2011). *La importancia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la didáctica del español como lengua extranjera (ELE)* (mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada).
- Axell, K. (2007). *L'importance de la motivation pour apprendre une langue étrangère la langue française dans un contexte scolaire* (mémoire de maîtrise, Université Linnaeus à Växjö, Suède).
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Six theories of child development*, 6, 1-60.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) Université Laval, Québec.
- Charest, P. (1994). Ethnométhodologie et recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 741-756.
- Chinnery, G. (2006). Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*. 10(1), 9-16.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(03), 117-135.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Eccles, J. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals, *Annual Review Psychology*, 53, 109-132.

- Fenouillet, F. (1999). La motivation à l'école. 10e entretien de la Villette, Actes de colloque, « Apprendre autrement aujourd'hui », Cité des sciences et de l'industrie, Paris.
- García Fernández, T. et Romero Tena, R. (2013, décembre). Proyectos eTwinning: aprendiendo en la distancia. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 46, p.1,14.
- Gardner, R. C. et Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R.C. (2006). Motivation and Second Language Acquisition. (University of Western Ontario).
- Gardner, R.C. et MacIntyre, P.D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- González, L. (2007). *Échanger par courrier électronique : construire une relation personnelle et s'appropriier la langue étrangère* (Doctorat en Science du langage, Université de Franche-Comté à Besançon, France).
- Gruson, B. (2010). Analyse comparative d'une situation de communication orale en classe ordinaire et lors d'une séance en visioconférence, *Distances et savoirs*, 3(8), 395-423.
- Jonquet, C. Fiorio, C. Papet, P. Belin-Mejean, S. et Pastor, C. (2014, novembre). *REX : Innovation pédagogique via l'utilisation de tablettes numériques à Polytech Montpellier*. Communication présentée aux Actes de la 9ème conférence des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement [TICE], Montpellier, France.
- Karsenti, T. (2015). *Impacts de l'iPad auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage : le cas de trois années d'usage au CFER de Bellechasse* (Rapport synthèse de recherche. Montréal, QC : CRIFPE).
- Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. *Cahiers de l'APLIUT: La motivation, un moteur dans l'apprentissage des langues*, 24 (2), 53-73.
- Miangah, T. M. et Nezarat, A. (2012). Mobile-Assisted Language Learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS)*, 3(1), 309-319.

- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) (2001). Les orientations. Les compétences professionnelles. Dans *La formation à l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) (2007). Español, tercera lengua. Dans *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mitchell, R. et Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories* (2e éd.). New York : Oxford University Press Inc.
- Mokadem, M. (2016). *La motivation comme facteur de réussite scolaire*. (mémoire de master, Université de Grenoble, France).
- Ng, C.F. et Ng, P.K. (2015). A Review of Intrinsic and Extrinsic Motivations of ESL Learners. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 1(2), 98-105.
- Raimbault, M. (2016). *Motiver les élèves en classe d'espagnol, comment et pourquoi?* (mémoire de master, Université de Nantes, France).
- Tang, W. J. (2010). *L'impact d'un projet d'échange à distance avec des natifs et non-natifs sur la motivation des apprenants dans l'apprentissage de l'anglais. Une enquête sur un projet eTwinning dans une classe de l'École Élémentaire Jean Jaurès au Versoud (38)* (Mémoire de master, Université Stenhal à Grenoble, France).
- Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives, Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages I*, 29, 5-27.
- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique: Éditions De Boeck Université.
- Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 22(2), 144-157.
- VIAU Rolland (2000). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. *In Vie Pédagogique*, 115, 5-8.

Viau, R. (2004, mars). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. Communication présentée au 3e congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles, Belgique.

Wong, Y.M. (2011). A study of instrumental and integrative motivations as factors influencing Utar third-year chinese undergraduates in learning ESL. (projet de recherche, Bachelor of Arts and Social Science (HONS) English Language).

## ANNEXE 1

## Questionnaire élève

Bonjour, merci de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

1 D'après toi, tu es motivé dans les cours d'espagnol...

beaucoup plus qu'avant le projet d'échange.

un peu plus qu'avant le projet d'échange.

comme avant.

moins qu'avant le projet d'échange.

tu n'as pas participé.

2 D'après toi, tu as pris la parole dans les cours d'espagnol...

beaucoup plus qu'avant le projet d'échange.

un peu plus qu'avant le projet d'échange.

comme avant.

moins qu'avant le projet d'échange.

tu n'as pas pris la parole dans les cours.

3 L'utilisation d'une tablette/Iphone a-t-elle augmenté ta motivation en classe d'espagnol?

Oui Non.

4 L'utilisation d'une tablette/Iphone a-t-elle augmenté ta motivation dans le cadre du projet?

Oui Non.

5 Qu'est-ce que tu as beaucoup aimé dans le projet d'échange ?

---

---

---

---

6 Qu'est-ce que tu n'as pas aimé dans le projet d'échange?

---

---

---

---

7 Comment as-tu trouvé les vidéos des élèves d'Espagne?

- ennuyantes
- correctes
- assez intéressantes.
- intéressantes.
- très intéressantes.

Pourquoi?

---

---

---

8 Souhaiterais-tu refaire ce genre de projet d'échange dans un contexte d'apprentissage d'une langue?

Oui      Non.

Pourquoi?

---

---

---

---

Merci! ☺

