

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
LILIANA ZUNIGA

LA MOTIVATION ET LES PROJETS EN APPRENTISSAGE
DE L'ESPAGNOL LANGUE TIERCE

SEPTEMBRE, 2018

À Terry et à Emily-Anne

REMERCIEMENTS

En préambule, je veux adresser tous mes remerciements à Dieu pour avoir été ma force dans ce parcours difficile et aux personnes avec lesquelles j'ai pu échanger et qui m'ont aidée pour la rédaction de cet essai.

Je commence par remercier tout d'abord Madame Mariane Gazaille, directrice d'essai, pour son aide précieuse et pour le temps qu'elle m'a consacré. Vos conseils, votre patience et votre dynamisme étaient la motivation qui m'a poussée à continuer à chaque jour.

J'adresse mes plus sincères remerciements à ma famille : mes parents, merci pour vos conseils. Vous étiez à côté de moi tous les jours même si vous étiez physiquement dans un autre hémisphère.

Merci à mon mari, Terry, et à ma fille, Emily-Anne. J'ai passé beaucoup de temps sans vous; votre appui était inconditionnel et ce fut grandement apprécié.

Finalement, à mon amie Alejandra Juarez, qui m'a accompagnée dans les moments les plus difficiles dans la réalisation de cet essai. Merci pour tes mots, tes conseils et ton appui qui m'ont encouragée à continuer malgré certaines barrières dans ma tête.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DE FIGURES.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE.....	1
1.1 Enseigner l'espagnol au Québec	1
1.2 Expérience personnelle.....	2
1.3 Programme de Formation de l'école québécoise et de l'espagnol au Québec.....	3
1.3.1 Apprendre une L3 selon une approche communicative	4
1.3.2 Compétences du Programme de Formation de l'école québécoise en enseignement de l'espagnol L3	5
1.3.3 Pratiques d'enseignement encouragées et motivation à l'apprentissage de l'espagnol langue tierce	6
1.4 La tâche motivante en langue seconde	7
1.4.1 Tâches floues et tâches focalisées	8
1.5 L'apprentissage par projet	10
1.6 Objectif général de l'essai	11
1.7 Portée pratique et théorique.....	12
CHAPITRE II - CADRE DE RÉFÉRENCE	14
2.1 La motivation	14
2.1.1 La motivation en contexte scolaire	16
2.1.2 Les déterminants de la motivation	17
2.1.3 Les indicateurs de la motivation	18
2.1.4 Stratégies d'apprentissage et d'autorégulation.....	19
2.1.5 Relations entre les composantes du modèle de Viau	21
2.1.5.1 La relation perceptions-perceptions	22
2.1.5.2 La relation indicateurs-indicateurs	23

2.1.5.3 La relation déterminants-indicateurs.....	24
2.2 Projet	24
2.2.1 Apprentissage par projet	25
2.2.2 Rôle de l'enseignant.....	27
2.2.3 Rôle de l'élève.....	28
2.2.4 Étapes d'un projet	29
2.2.5 Avantages et limites de l'APP	31
2.2.5.1 Avantages et limites pour l'apprenant.....	31
2.2.5.2 Avantages et limites de l'APP pour l'enseignant.....	32
2.3 Les objectifs spécifiques	32
CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE.....	34
3.1 Type de recherche	34
3.2 Contexte et participants	35
3.3 Déroulement	36
3.4 Intervention	37
3.5 Instruments de collecte et stratégies d'analyse.....	41
3.5.1 Questionnaire	41
3.5.2 Journal de bord.....	44
3.5.3 Outils d'observation des compétences professionnelles	46
3.6 Méthodes de traitement et d'analyse des données.....	46
CHAPITRE IV- RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION.....	48
4.1 Présentation des résultats.....	48
4.1.1 Résultats avec le questionnaire	48
4.1.2 Observations de la chercheuse à l'égard des CP3 et 4.....	54
4.2 Analyse globale de l'intervention.....	61
4.2.1 Pistes d'amélioration de l'intervention	61
4.2.2 Pistes pédagogiques	62
4.2.3 Portée pratique	63
CHAPITRE V- SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSIONS	65
5.1 Résumé de l'intervention.....	65
5.2 Regard critique sur l'intervention et pistes d'amélioration	66
5.3 Limites.....	67

5.4 Mot de la fin	69
RÉFÉRENCES.....	71
ANNEXE 1- QUESTIONNAIRE SUR TON COURS D'ESPAGNOL	76
ANNEXE 2- DÉTAILS DE L'INTERVENTION : NOTRE VILLE.....	78
ANNEXE 3- KIOSCO MI CIUDAD.....	81
ANNEXE 4- DÉTAILS DE L'INTERVENTION : LE DRAGON RIGOLO	82
ANNEXE 5- JOURNAL DE BORD	86
ANNEXE 6- RÉSULTATS GLOBAUX PRÉ-TEST ET POST-TEST DU QUESTIONNAIRE	89

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux

Tableau 1:	Récapitulation des caractéristiques de la tâche motivante.....	9
Tableau 2:	Les caractéristiques de la tâches selon L'APP	26
Tableau 3:	Les déterminants de la motivation	42
Tableau 4:	Les indicateurs de la motivation	43
Tableau 5:	Journal de bord des observations des évènements.....	45
Tableau 6:	Comparaison des degrés de perception globale des élèves pour la classe traditionnelle et les projets	49
Tableau 7:	Comparaison des perceptions de l'intérêt des élèves à l'égard des activités de type traditionnel et de type projet	49
Tableau 8:	Comparaison des perceptions de la facilité des élèves à l'égard des activités de type traditionnel et de type projet	50
Tableau 9:	Perception d'utilité de la tâche	51
Tableau 10:	Résultat global des indicateurs	52
Tableau 11:	Comparaison des la persévérance des élèves à l'égard des activités de type traditionnel et de type projet	52
Tableau 12:	Les stratégies.....	54
Tableau 13:	Comportements de motivation observés chez les élèves et l'enseignante et éléments de compétences professionnelles correspondants.....	55
Tableau 14:	Commentaires de l'enseignante associée et du superviseur de stage sur l'évolution des compétences CP3 et CP4.....	59

LISTE DE FIGURES

Figures

Figure 1	La dynamique motivationnelle en contexte scolaire d'après Viau	17
Figure 2	Les composantes de l'engagement cognitif	20
Figure 3	Schéma des relations entre les trois déterminants de la motivation scolaire inspiré de Viau et Louis	22
Figure 4	Les indicateurs de la motivation en contexte scolaire d'après Viau et Louis ..	23

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AC	Approche communicative
APP	Apprentissage par projet
CP	Compétence professionnelle
L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde
L3	Langue tierce
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
TIC	Technologies de l'information et de la communication

RÉSUMÉ

Depuis notre expérience comme suppléante, nous nous intéressons à motiver les élèves du secondaire par l'utilisation des projets comme tâches dynamiques pour l'apprentissage de l'espagnol langue tierce (L3). Dans le présent essai, nous faisons part de l'intervention que nous avons réalisée dans le cadre du dernier stage de la maîtrise en enseignement afin d'observer les liens existants entre la motivation à l'apprentissage de la L3 et l'utilisation de projets dans les cours d'espagnol au secondaire. Le chapitre 1 présente la problématique de notre essai. Nous présentons l'objectif général de notre étude comme suite au portrait brossé de la réalité de l'espagnol au Québec et de notre expérience personnelle en tant que suppléante et du Programme de Formation de l'école québécoise. Le chapitre 2 s'intéresse aux théories de la motivation et plus précisément celle de la motivation en contexte scolaire de Viau (1994) dans le contexte de l'enseignement d'une langue seconde. En plus, y est décrite l'approche par projet (APP). Le chapitre 3 présente la démarche suivie dans le cadre de cet essai. Y sont présentés les outils, les participants, le déroulement, le dispositif et les détails de l'intervention dans le cadre de notre stage. Le chapitre 4 présente les résultats obtenus après l'intervention réalisée dans le cadre du stage II. Y sont présentés les observations sur les comportements des élèves et les résultats en lien avec le développement de compétences professionnelles de la stagiaire. Finalement, le dernier chapitre présente les limites de cette étude, nos conclusions et quelques recommandations pour la pratique enseignante.

Mots clés : *motivation, tâche motivante, projet, enseignement au secondaire, espagnol L3.*

CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre expose la problématique à l'étude. Tout d'abord, nous y expliquons la réalité de l'espagnol au Québec. Nous décrivons ensuite l'expérience personnelle qui a mené à notre questionnement. Le Programme de Formation de l'école québécoise (PFEQ) en enseignement de l'espagnol sera ensuite abordé. Nous enchaînerons avec la motivation à l'apprentissage de la langue tierce. Nous décrivons ensuite l'approche par projet et ses liens avec la motivation pour l'apprentissage d'une langue tierce. Ce chapitre se termine avec l'énoncé de la question à la base de cet essai et la portée pratique et théorique de notre travail.

1.1 Enseigner l'espagnol au Québec

Le français et l'anglais sont les deux langues officielles au Canada. Alors que le français et l'anglais sont enseignés comme langues maternelles (L1) et secondes (L2) au Québec dès le primaire, en priorisant le français dans les écoles francophones et l'anglais dans les écoles anglophones, l'espagnol y est enseigné comme une langue tierce (L3). Au Québec, l'enseignement de l'espagnol répond à un intérêt croissant pour cette langue en raison, notamment, des échanges commerciaux avec les pays hispanophones et de diverses raisons¹ motivant l'apprentissage d'une langue étrangère (Conseil de l'Europe, 2001). De façon à répondre à cet intérêt croissant pour la langue et la culture, l'espagnol est enseigné à partir du 2^e cycle du secondaire dans le cadre d'un cours optionnel (MELS, 2013). Le

¹ Notons qu'il existe une augmentation du nombre de voyages de plaisance vers les pays hispanophones. Selon Statistique Canada, le Mexique, Cuba, La République Dominicaine et l'Espagne sont parmi les 15 pays hispanophones les plus visités par les Canadiens (Statistique Canada, 2014).

temps pour l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol L3 varie d'une école à l'autre dans le programme régulier, mais il demeure néanmoins restreint. En ce qui concerne le programme international, l'espagnol se voit accorder un peu plus d'heures d'enseignement au secondaire. Dans les écoles primaires du programme international, l'espagnol est aussi enseigné² mais le nombre de périodes varie selon l'école. La recherche suggère que la quantité suffisante³ de temps de contact avec la langue est un élément important pour l'apprentissage d'une L2 ou d'une L3 (SPEAQ, 2001). Lightbown (2014) et Lightbown et Spada (1991) suggèrent que, même s'il faut accorder plus de temps à l'élève pour l'apprentissage de la L2 ou L3, les enseignants doivent créer des situations d'apprentissage qui mettent l'accent sur les buts et les résultats de son utilisation tant sur le plan du vocabulaire que sur le plan de la structure de la langue elle-même (Lightbown, 2014).

1.2 Expérience personnelle

Notre intérêt pour la motivation à l'apprentissage de l'espagnol L3 est apparu lors d'une suppléance à l'école secondaire Massey-Vanier, une école anglophone publique défavorisée de la région de l'Estrie. Nous avons observé qu'un bon nombre des élèves du groupe de troisième secondaire ne semblaient pas motivés à apprendre ni la L2 (le français) ni la L3 (l'espagnol). En ce qui concerne l'espagnol L3, les élèves ne nous semblaient pas enthousiastes d'arriver en classe et nous étions confrontée à des problèmes de discipline, à des questions inadéquates ou dérangeantes et à des regards non intéressés. Conséquemment, les élèves indisciplinés influençaient négativement les élèves qui nous semblaient motivés. Nous nous questionnions donc, en tant que suppléante, sur les raisons

² À titre d'exemple, aux écoles Bois-Joli et Sacré-Cœur (Commission scolaire de Saint-Hyacinthe), l'espagnol est enseigné au niveau primaire à raison de 1,5 heure par semaine pour le premier cycle et de 2 heures par semaine pour les deuxième et troisième cycles.

http://www.cssh.qc.ca/Prescolaire_et_primaire/Programmes/Programmes.html

³ La maîtrise d'une L2 requiert environ 5000 heures dans une période de temps concentrée; la connaissance élémentaire, 1200 heures (SPEAQ, 2001)

de ce manque de motivation.

Après avoir survolé le matériel didactique (manuel et photocopies tirées d'autres manuels) utilisé pour le cours d'espagnol, nous avons émis l'hypothèse que le problème était peut-être dû aux tâches que les enseignants utilisaient dans la classe d'espagnol. Le matériel utilisé nous semblait trop théorique, notamment composé d'exercices à trous portant sur divers éléments grammaticaux (p. ex. : les temps de verbes, le genre des noms, etc.) et les activités d'apprentissage nous paraissaient peu stimulantes pour les jeunes (p. ex. : des listes de vocabulaire ou de verbes à mémoriser). De plus, nous restions sur l'impression que la partie communicative était presque inexistante dans les activités suggérées (des dialogues longs et concernant des sujets peu intéressants pour les jeunes) et qu'il n'y avait pas de réinvestissement des connaissances au moment de commencer un nouveau contenu. Par contre, le projet de fin de session *Parler d'un pays hispanophone* nous paraissait intéressant pour les élèves. Toutefois, il ne s'agissait toujours pas d'une activité dynamique, puisque les élèves lisaient ou répétaient l'information par cœur. De plus, les thèmes étaient généraux, ennuyants et sans aspects intéressants. À nouveau, la question se pose : comment rendre l'apprentissage de la L3 plus motivant et attirant? Il apparaît maintenant important d'exposer la position adoptée dans le Programme d'enseignement de l'espagnol au Québec en ce qui a trait à la motivation de l'élève en apprentissage de la L3.

1.3 Programme de Formation de l'école québécoise et de l'espagnol au Québec

Le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) vise à ce que l'élève québécois non hispanophone se familiarise avec la langue et la culture cibles. L'initiation à l'apprentissage de l'espagnol L3 a pour but de donner à l'élève les outils de base pour comprendre et communiquer dans cette langue dans des situations de la vie quotidienne (MELS, 2013). Le programme d'espagnol L3 vise le développement en synergie de trois compétences chez l'élève : 1) interagir en espagnol 2) comprendre des textes variés en espagnol et 3) produire des textes variés en espagnol (MELS, 2013). Enseigner l'espagnol

suivant l'approche par compétences signifie que l'enseignement de la L3 ne vise pas seulement la compréhension du message, mais aussi le développement de la compétence de la communication, et ce, tant à l'oral qu'à l'écrit (MELS, 2013). À cette fin, l'élève devra être exposé à une variété de documents et de ressources authentiques (revues, journaux, émissions de radio et de télévision, chansons, vidéos, contenu Internet, etc.), qui pourront devenir des sources d'inspiration pour des activités d'interaction et de production en classe (MELS, 2013).

Parallèlement, le PFEQ (MELS, 2013) encourage l'enseignant à instaurer une ambiance de classe motivante pour l'apprentissage de la L3. La classe d'espagnol devient un lieu d'immersion accueillant, stimulant, positif, dynamique, respectueux, authentique et diversifié. Autrement dit, la classe de L3 encourage la communication orale sans critiques ni jugements, de sorte que l'apprenant se sente à l'aise pour « s'essayer » dans la langue cible. L'aspect visuel de la classe (décorations, affiches, bandes dessinées, messages, dessins, travaux des élèves, organisation des chaises dans la salle, etc.) peut contribuer à stimuler les apprenants. Ainsi, le programme est basé sur les principes d'une approche communicative de l'enseignement des langues secondes et de l'instauration d'un climat de classe facilitateur d'apprentissage chaleureux et motivant.

1.3.1 Apprendre une L3 selon une approche communicative

Le PFEQ se base sur les principes de l'approche communicative (AC). Dans les années 1990, une deuxième génération de l'AC voit le jour (Bailly & Cohen, 2009). Selon l'AC, pour devenir compétents, les apprenants d'une L2 ou d'une L3 doivent développer les quatre compétences suivantes : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite.

Selon l'AC, la compétence langagière se développe par l'utilisation et l'acquisition d'un comportement verbal adéquat (Beacco, 2007). L'AC est liée à « l'apprentissage basé

sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication » (Bailly & Cohen, 2009). Les notions et les fonctions langagières apprises en cours de langue permettent à l'apprenant de s'exprimer correctement et selon les normes de la langue dans des situations de communication spécifiques (se présenter, acheter un billet de métro, demander l'heure, parler de relations sociales, etc.) (Bailly & Cohen, 2009). À cause de ses principes et caractéristiques, l'AC privilégie le recours à des activités de communication réalistes telles que des jeux de rôle, des travaux en groupes ou en dyades, « dans lesquelles l'initiative communicationnelle de l'apprenant doit être sollicitée » (Beacco, 2007, p. 58). L'apprentissage développé dans une situation de communication ou de « dynamique de groupe » est un « facteur majeur de motivation pour l'apprentissage des langues » (Bailly & Cohen, 2009).

1.3.2 Compétences du Programme de Formation de l'école québécoise en enseignement de l'espagnol L3

En espagnol L3, l'élève est appelé à développer des compétences « pour comprendre l'espagnol et s'exprimer dans cette langue, tant à l'oral qu'à l'écrit » (MELS, 2013, p.1) dès le deuxième cycle du secondaire et à les acquérir graduellement durant les trois années dudit cycle. Selon les compétences du PFEQ, l'élève est appelé à interagir en espagnol, à comprendre et à produire des textes dans une variété de situations de plus en plus complexes. Les paragraphes suivants donnent un aperçu des trois compétences ciblées par le programme ainsi que les défis de leur enseignement :

1. La compétence *Interagir en espagnol (C1)* vise à « communiquer spontanément dans cette langue [...] à l'oral comme à l'écrit afin d'exprimer ses besoins, ses opinions sur divers sujets » (MELS, 2013, p. 3). La C1 représente un défi pour l'enseignant, car « les modèles sont rares et les occasions de la pratiquer sont quasi inexistantes pour les élèves » (MELS, 2013, p. 13).
2. La compétence *Comprendre des textes variés en espagnol (C2)* « fait référence à la construction de sens de différents types de textes » que les élèves sont invités à découvrir par l'écoute, la lecture ou le visionnement. La C2 a comme but de

familiariser l'élève avec les cultures hispanophones (MELS, 2013). La C2 représente un défi pour l'enseignement, car les élèves ne trouvent pas nécessairement les occasions de la pratiquer et de la développer dans des situations de leur vie quotidienne.

3. La compétence *Produire des textes variés en espagnol* (C3) vise à développer l'écriture. L'élève réalise des textes oraux, écrits, visuels ou mixtes dans le but de communiquer ses besoins et ses idées. La C3 vise aussi la compréhension de la structure de la langue. La C3 représente aussi un défi pour l'enseignement, car les élèves ne trouvent pas nécessairement les occasions de réinvestir cette compétence dans d'autres situations de leur vie quotidienne.

1.3.3 Pratiques d'enseignement encouragées et motivation à l'apprentissage de l'espagnol langue tierce

En ce qui concerne l'enseignement des L2 et des L3, le PFEQ permet « une certaine flexibilité dans la pratique pédagogique quotidienne » (2013, p.8). Ainsi, les enseignants peuvent utiliser une variété de modalités pédagogiques qu'ils pourraient choisir en fonction, par exemple, du style d'apprentissage des élèves ou des intérêts que les élèves ont (MELS, 2013).

L'enseignement de la L3 s'inscrivant dans une AC (MELS, 2013), l'enseignant doit offrir à l'élève des activités concrètes qui lui permettent de s'engager « dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et son environnement » (Arpin & Capra, 2001, dans Proulx, 2004, p. 29). À cet effet, les tâches proposées en classe d'espagnol L3 devraient s'inspirer de situations de communication authentiques, comme vécues dans la vraie vie. Pour ce faire, les enseignants peuvent recourir à des stratégies d'enseignement-apprentissage comme « [des] stimulations et [des] jeux de rôle dans le cadre de situations authentiques » (PFEQ, 2013, p.8).

Selon le PFEQ, la classe d'espagnol est un lieu de « découverte qui motive les élèves à apprendre une nouvelle langue et à connaître [de] nouvelles cultures » (2013,

p. 7). Toujours selon le programme d'espagnol L3, la motivation se développe et s'entretient lorsque les élèves parlent de leur vie, de leurs expériences et expriment leurs sentiments les uns avec les autres (MELS, 2013). En classe de L3, l'élève sera ainsi « appelé à répondre à des questions, à demander de l'information ou des explications, à exprimer ses goûts, ses préférences ou ses opinions » (PFEQ, 2013, p. 13). Partant des expériences de vie des élèves, les enseignants doivent préparer leurs activités communicatives liées aux « champs d'intérêt ou [aux] préoccupations de l'adolescent en rend[ant] évidente l'utilité des savoirs à acquérir » (MELS, 2013, p. 9). En conséquence, les activités d'enseignement-apprentissage qui sont basées et qui s'inspirent des intérêts et de la vie quotidienne des élèves leur permettront d'être davantage motivés à communiquer.

En somme, l'enseignant cherche à « susciter leur intérêt [des élèves], la motivation et l'engagement de chacun » (MELS, 2013, p. 8). À cet effet, l'enseignant propose aux élèves des tâches stimulantes, sur des sujets attirants pour leur âge. L'enseignant cherche à susciter l'intérêt de ses apprenants par la présentation d'activités d'apprentissage adaptées à leurs capacités cognitives et les modes de travail (coopératif, individuel, équipe) à accomplir par l'élève (MELS, 2013). Par ailleurs, la recherche suggère l'utilisation de stratégies motivationnelles chez les élèves pour que la tâche devienne plus attirante en classe de langue (Dörnyei, 2001; Wlodkowski, 1999, dans Ruan, Duan & Du, 2015). Rencontrant ces caractéristiques, les projets ressortent comme des tâches pouvant intéresser l'élève et, par conséquent, le motiver dans son apprentissage de la L3.

1.4 La tâche motivante en langue seconde

Suivant Ellis (2003), la tâche en enseignement de L2/L3 se définit comme :

A workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome [...]. To this end, it requires them to give primary attention to

meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. (p.16)

La tâche d'enseignement-apprentissage en L2/L3 doit intégrer des contenus linguistiques, tout en ressemblant à une situation communicative de la vie courante. Par contre, ces éléments ne font pas que la tâche soit motivante en soi. Pour être motivante, il faut que l'activité d'enseignement-apprentissage soit pertinente et utile à la discipline enseignée (Archambault & Chouinard, 2009). Une tâche scolaire est motivante quand elle est « signifiante, productive, exigeante sur le plan cognitif, interdisciplinaire, diversifiée et intégrée aux autres activités. » (Viau, 1999, dans Cantin, Hébert, Lépine & Thomas, 2002, p. 74).

1.4.1 Tâches floues et tâches focalisées

Ellis (2009) distingue deux types de tâches en enseignement-apprentissage des L2 : les tâches floues (*unfocused*) et les tâches focalisées (*focused*) (2009). Les tâches floues réfèrent aux tâches conçues pour que l'apprenant ait l'occasion d'interagir dans des situations communicatives sans utiliser une structure grammaticale en particulier pour accomplir la tâche. Il s'agit d'activités communicatives que les enseignants utilisent en classe pour faire parler les élèves. Par exemple, les élèves décrivent une photo et les pairs posent des questions. Les tâches focalisées sont, quant à elles, aussi conçues pour que l'apprenant ait l'occasion d'interagir dans des situations communicatives. Toutefois, l'activité focalisée est présentée avec l'utilisation d'une structure grammaticale étudiée en classe (Ellis, 2009). Par exemple les élèves doivent expliquer quand ils utiliseront les prépositions « *on, in, at* » dans un exercice de grammaire (Ellis, 2003).

En outre, les études suggèrent que la motivation pour la tâche peut changer selon les niveaux d'apprentissage de la langue. L'utilisation de tâches floues serait plus

appropriée pour les niveaux débutants parce que les élèves de ce niveau ne prêteraient pas encore attention à la forme de la langue (Ellis, 2003, dans Ruan, Duan & Du, 2015). Par ailleurs, l'utilisation de tâches focalisées permettrait aux apprenants de persévérer parce qu'ils auraient davantage « de contrôle sur le déroulement et les conséquences d'une activité pédagogique » (Duran & Ramaut, 2006, dans Ruan, Duan & Du, 2015). Quant à la complexité de la tâche, elle doit être contrôlée, manipulée et équilibrée, surtout avec les débutants qui ont un niveau de langue plutôt bas (Duran & Ramaut, 2006, dans Ruan, Duan & Du, 2015).

Un autre élément constitutif d'une tâche qui intéresserait les élèves serait l'élément culturel. En apprenant la culture liée à la langue, les élèves deviendraient davantage motivés à apprendre la langue (Ruan, Duan et Du, 2015).

Le projet, comme stratégie d'enseignement, permet de rencontrer toutes ces caractéristiques. Le projet est dynamique, contextualisé, exigeant, diversifié et interdisciplinaire. Ci-dessous, un résumé des caractéristiques les plus importantes de la tâche motivante.

Tableau 1

Récapitulation des caractéristiques de la tâche motivante

Complexité

Donne un sentiment/perception de contrôlabilité à l'apprenant

Comprend un ou des aspects culturels

Instructions claires et concises

Exigeante sur le plan cognitif

Interdisciplinaire

Diversifiée

1.5 L'apprentissage par projet

Le PFEQ n'identifie pas spécifiquement l'utilisation de projets comme activité d'enseignement-apprentissage dans la classe d'espagnol L3. Cependant, l'approche par projet (APP), aussi appelée pédagogie par projet, reflète les orientations des programmes de formation du MEQ (2001b) et du MELS (2006) (Raby & Viola, 2007) en contribuant à développer chez l'élève les compétences disciplinaires et transversales ainsi qu'en favorisant l'acquisition de savoirs essentiels (Raby & Viola, 2007) par le principe de Dewey, *learning by doing*.⁴

L'APP engage directement l'élève dans l'acte de construction du sens de ses savoirs (Proulx, 2004). En outre, l'APP réutilise les savoirs en apprentissage en favorisant des activités dynamiques, authentiques, contextualisées, créant aussi un milieu propice « dans lequel l'élève se retrouve animé et enthousiasmé » (Arpin & Capra, 2001, p. 4). Par ailleurs, recourir aux projets en tant que stratégie d'enseignement permettrait la différenciation pédagogique à cause de la variété d'activités qu'un projet recouvre habituellement (Arpin & Capra, 2001). Également, l'APP encourage le travail collaboratif en classe, une stratégie appropriée pour stimuler la participation active aux échanges. Par conséquent, l'élève est capable de développer la compétence communicative (MELS, 2013). L'APP augmente considérablement la motivation pour le travail scolaire de l'apprenant parce que le projet est réalisé en fonction de centres d'intérêt des élèves. D'autres formules pédagogiques (la discussion, par exemple) sont flexibles quant à l'objet d'apprentissage, mais peu le font de manière aussi marquée et soutenue que l'APP (Proulx, 2004). Le projet permet en plus à l'apprenant de vivre de « petites réussites », ce qui favoriserait sa motivation (Proulx, 2004).

⁴ *Learning by doing* : principe de John Dewey, philosophe et pédagogue américain. Le principe *learning by doing* stipule que l'élève doit « être actif, être confronté à des problèmes et produire quelque chose pour apprendre ».

Plus spécifiquement utilisée dans le contexte de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol L3, l'APP favoriserait le développement des compétences langagières (interagir à l'oral (C1), comprendre des textes variés (C2) et produire des textes variés (C3)) parce que l'élève pourrait, à l'intérieur d'un projet, interagir avec ses pairs ainsi que lire des instructions ou écrire l'information dont il a besoin pour son projet d'équipe. En même temps, l'APP pourrait l'aider à se familiariser avec des aspects culturels des pays hispanophones à l'aide de documents authentiques (photos, vidéos, etc.). Bref, recourir à l'APP en L3 permet de contextualiser la situation de communication, de la rendre authentique ainsi que de faire des liens avec la langue apprise et la culture cible.

1.6 Objectif général de l'essai

En tant que suppléante d'espagnol L3, nous avons constaté le problème du manque de motivation chez les élèves et nous avons aussi remarqué qu'une partie du manque de motivation des élèves d'espagnol L3 pourrait résider dans les tâches proposées par l'enseignant. La motivation étant un phénomène dynamique, elle est influencée par l'activité d'apprentissage proposée aux apprenants (Viau & Louis, 1997). Selon le PFEQ, et de façon à être motivantes, les tâches proposées en classe d'espagnol L3 doivent être des situations de communication authentique, qui tiennent compte des intérêts personnels des élèves, de leurs styles cognitifs et de leur rythme d'apprentissage. L'utilisation de l'APP dans le cours d'espagnol répond aux exigences du Ministère parce qu'elle permet de rejoindre les champs d'intérêt de l'élève, parce qu'elle favorise des interactions authentiques dans la langue cible et parce qu'elle invite l'élève à se mettre en action dans ses apprentissages (MELS, 2013). En bref, l'utilisation de projets en classe d'espagnol L3 pourrait motiver l'élève du secondaire dans son apprentissage de cette langue. Le présent travail se situant dans le cadre d'un projet de développement professionnel, l'objectif général de notre essai est d'expérimenter deux projets en enseignement de l'espagnol L3 au secondaire.

Considérant que le développement des compétences C1, C2 et C3 est une exigence du PFEQ, la réalisation de projets, en tant qu'activités d'apprentissage dynamiques et significatives, motivera l'élève, qui se sentira davantage interpellé à continuer l'activité d'apprentissage. L'APP est une approche didactique et pédagogique qui permet de stimuler l'attention et la curiosité de l'élève. Les élèves travaillent en collaboration à chaque étape du projet. Ils partagent leurs connaissances et mettent à profit leurs habiletés respectives dans l'écriture, le dessin, la communication, la compréhension des instructions et ainsi de suite. En conséquence, les élèves s'entraînent et ils développent leurs compétences disciplinaires et transversales comme demandé par le programme d'espagnol (MELS, 2001). À l'aide de projets, l'élève anticipera les obstacles qui pourraient survenir lors de la réalisation de chacune des étapes du projet. Cela aidera l'élève à développer son autonomie à trouver des solutions aux différents obstacles.

1.7 Portée pratique et théorique

Dans le but de mieux orienter la formation à l'enseignement du futur maître d'espagnol L3 que nous sommes, le présent essai cible spécifiquement deux compétences professionnelles du référentiel relatives à l'acte d'enseigner (MELS, 2001) : 1) la compétence 3 – *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* (MELS, 2001, p.75) et 2) la compétence 4 – *Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation* (MELS, 2001, p. 81).

Après avoir pris connaissance des sujets d'intérêt de nos élèves, de leurs forces et de leurs faiblesses dans leur apprentissage de la L3 sur les plans de la grammaire et du lexique, nous voulons planifier des situations d'apprentissage variées et dynamiques qui attirent leur attention et stimulent leur curiosité. Pour l'enseignante, planifier des

interventions qui pourront aider l'élève à développer son autonomie dans sa recherche de solutions pour surmonter les obstacles est important. En expérimentant l'APP, l'enseignant planifie, conçoit et adapte l'activité d'apprentissage; elle motive aussi l'élève à continuer avec ladite activité. L'enseignante développe ainsi sa CP3.

L'intervention proposée est également liée avec la quatrième composante de la CP4, car l'enseignante encadre les apprentissages des élèves lorsqu'il est question de piloter les interventions. Conduire une expérience basée sur l'APP et la dynamique motivationnelle de Viau est aussi liée avec la première composante du CP4, car il est question de piloter un projet favorisant l'engagement des élèves dans des situations problèmes ou des projets significatifs en prenant en considération leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales. Enfin, en expliquant les démarches, en posant des questions et en donnant des stratégies et des rétroactions à chaque étape du projet, l'enseignante favorise l'intégration et le transfert des apprentissages. L'enseignante développe ainsi sa CP4.

Ici se termine le chapitre 1, Problématique. Le deuxième chapitre se penchera sur le cadre théorique qui sous-tend les principes liés à la motivation et à l'APP.

CHAPITRE II - CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce deuxième chapitre présente le cadre de référence qui sous-tend notre essai. Dans un premier temps, nous nous intéressons au concept de la motivation en contexte scolaire et à la relation qu'il entretient avec la tâche scolaire. Par la suite, nous nous intéresserons plus spécifiquement à l'APP et à sa planification ainsi qu'aux rôles de l'enseignant et de l'élève en APP.

2.1 La motivation

Les recherches sur la motivation sont nombreuses dans le domaine de l'apprentissage. De manière générale, la motivation est « l'ensemble des causes qui déterminent le choix et la mise en œuvre d'actions précises, ainsi que la persévérance des personnes dans des circonstances particulières » (Mook, 1987, dans Archambault & Chouinard, 2009, p. 155). La motivation à apprendre est un « état psychologique qui prédispose l'élève à s'engager activement dans ses apprentissages, à adopter des comportements pour parvenir aux objectifs qu'il s'est fixés et à persévérer devant les difficultés qu'il éprouve » (Archambault & Chouinard, 2009, p. 155). Negueruela suggère, quant à lui, que la motivation « *is a personal disposition towards participating in an activity, sometimes connected to social reasons or motives constructed through words, and linked to our personal histories, ourselves as persons* » (Negueruela, 2011, p.189). La motivation se conçoit comme un construit dynamique (*dynamic construct*), qui change avec le temps (Lantolf & Genung, 2002) et qui « *may change due to the activity in which learners engage* » (Lantolf & Genung, 2002, cité par Negueruela, 2011, p. 187). Plus spécifiquement en ce qui a trait à l'apprentissage d'une langue L2, la motivation « *provides the [...] learning and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process* » (Dörnyei, 2010, p. 65). Pour que cette motivation soit constante, l'activité d'enseignement-apprentissage doit être dynamique, de complexité

raisonnable, intéressante, claire, utile et attirante pour l'élève (MELS, 2013; Proulx, 2004 ; Viau & Louis, 1997). En outre, l'élève doit avoir le temps de « comprendre la nature de la tâche à apprendre et les procédures à suivre pour apprendre » (Bloom 1968, 1974b, dans Delhaxte, 1997, p. 114). À cette fin, le temps alloué aux activités d'apprentissage dans le cours de L3 fait partie des éléments essentiels à considérer pour soutenir la motivation. Enfin, la motivation peut changer à cause du type d'activité proposée à l'élève. D'ailleurs « les apprentissages, loin d'être bornés par les aptitudes des élèves, dépendent avant tout des choix pédagogiques » (Duru-Bellat & Crahay, 2001, p. 224). Aussi, la tâche scolaire constitue, de fait, une source d'influence pour la motivation de l'apprenant en contexte scolaire (Archambault & Chouinard, 2009, Viau & Louis, 1997).

Pour être motivante, l'activité d'enseignement et d'apprentissage choisie doit encourager les buts et les raisons d'apprendre. Elle doit également encourager l'engagement dans des activités et stimuler la participation dans l'expérience d'apprentissage. En outre, « la motivation et le succès de l'élève augmentent lorsqu'il fait des choix et poursuit ses propres buts » (Grégoire & Laferrière, 1998, cité par Raby & Viola, 2007). Le fait de choisir et de prendre des décisions dans le déroulement de la tâche motive également l'élève et « lui permet d'explorer des avenues qui l'intéressent, qui le motivent au niveau affectif et qui le stimulent au niveau cognitif » (Raby & Viola, 2007). Une tâche stimulante [doit] « présenter un défi à relever, responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix, comporter des consignes claires, donner la possibilité d'interagir avec les autres élèves et de collaborer avec eux » (Viau, 1999, dans Cantin et al., 2002, p.74).

Le modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau et Louis (1997) permet d'intégrer ces différentes facettes de la motivation de l'apprenant d'espagnol L3 et d'observer comment l'activité d'enseignement-apprentissage a un impact sur la motivation de l'élève. Comparativement aux autres modèles de motivation, l'intérêt du

modèle de Viau et Louis (1997) réside dans son *déterminisme réciproque* (Viau, 1994). En d'autres mots, chaque composante de cette dynamique est influencée par les autres composantes existantes et ces dernières composantes sont, à leur tour, influencées par les premières (Viau, 1994).

2.1.1 La motivation en contexte scolaire

Viau et Louis (1997) proposent un « modèle de la dynamique motivationnelle de l'étudiant » développé spécifiquement pour l'apprentissage en contexte scolaire. Pour ces auteurs, la motivation en contexte scolaire est « un phénomène dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau & Louis, 1997, p. 145).

De façon générale, le modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau stipule que « plus un étudiant s'engage dans une activité d'apprentissage (engagement cognitif), plus il persévère (Schunk, 1991, dans Viau & Louis, 1997) [...] plus un étudiant s'engage et persévère dans une activité, plus sa performance est bonne [...] (Zimmerman & Martinez-Pons, 1992, dans Viau & Louis, 1997) meilleurs en seront les effets sur ses perceptions » (Viau & Louis, 1997, p. 147).

Le modèle de la motivation en contexte scolaire (voir figure 1 page suivante) se compose de trois grandes catégories d'éléments 1) les déterminants (les perceptions ou jugement qu'un élève porte sur l'utilité des activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il doit accomplir) 2) les indicateurs (des comportements que l'élève décide d'adopter face aux tâches d'apprentissages proposées, sa persévérance dans l'accomplissement de la tâche proposée et l'engagement cognitif. La performance n'est pas un indicateur, mais le résultat de l'apprentissage) et 3) les facteurs externes (le contexte ou l'activité d'enseignement-apprentissage) (Viau & Louis, 1997).

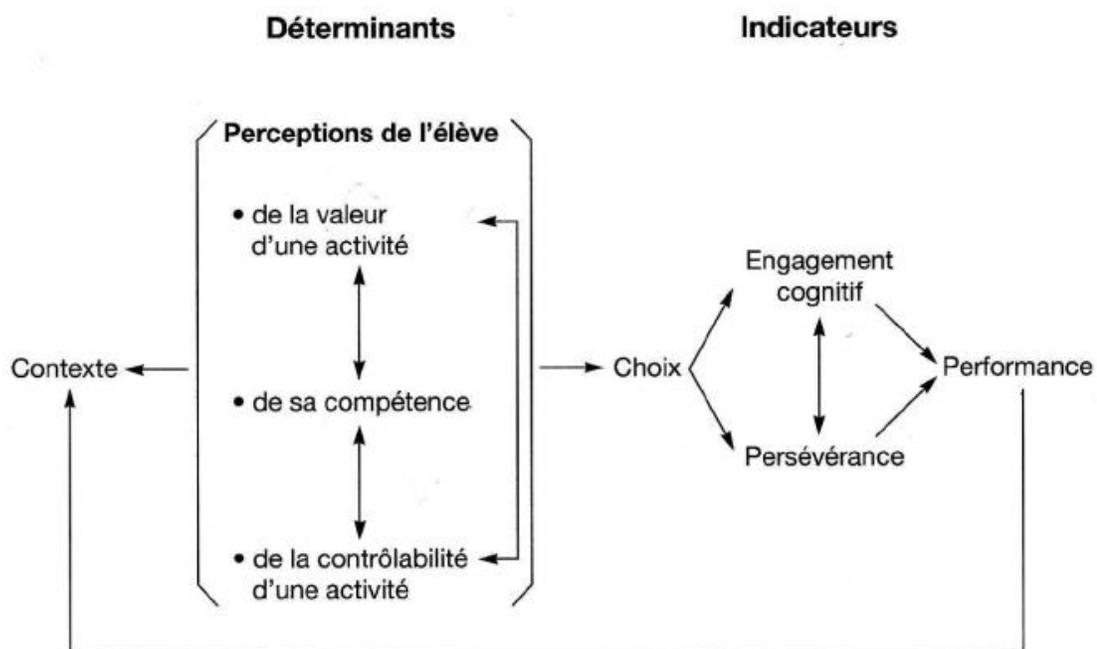


Figure 1. La dynamique motivationnelle en contexte scolaire d'après Viau (1994)

Les sous-sections qui suivent définissent et expliquent les déterminants et les indicateurs de la motivation selon Viau. Par la suite, les relations qui les unissent y sont décrites.

2.1.2 Les déterminants de la motivation

Les déterminants de la motivation scolaire, ou sources de la motivation, correspondent à la manière dont les élèves se perçoivent comme apprenant et perçoivent les différentes activités d'apprentissage et d'enseignement (Viau, 1994). Les déterminants résident dans la perception de la valeur de l'activité d'apprentissage, la perception de sa compétence à réaliser l'activité et la perception de contrôle que l'élève exerce sur le déroulement et les conséquences d'une activité d'apprentissage.

La perception de la valeur de l'activité est un jugement que l'élève porte sur l'utilité de cette activité en vue d'atteindre les buts⁵ qu'il poursuit (Viau, 1994). Un élève s'engage rarement dans une activité pour le simple plaisir de le faire. Il se demande toujours ce qu'elle peut lui apporter (Viau, 1994). Un élève sans but est un élève qui peut difficilement valoriser une activité d'enseignement ou d'apprentissage. (Viau, 1994).

La perception de la compétence est ce que l'élève perçoit de lui-même avant d'entreprendre une tâche qui apporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite (Bandura, 1993). Plus un élève se pense capable de réaliser une tâche, « plus il persévère [...] même s'il la trouve difficile » (Pintrich & De Groot, 1990, Pintrich & García, 1992; Pintrich & Schrauben, 1992, dans Viau & Louis., 1997, p.149).

La perception de contrôlabilité est le degré de contrôle que l'élève perçoit avoir sur le déroulement de l'activité d'apprentissage et d'enseignement. Les élèves seront motivés s'ils ont l'impression d'avoir une certaine part de responsabilité dans le déroulement de leurs apprentissages (Chouinard *et al.*, 2006). La perception de contrôlabilité est aussi la perception que les élèves ont de leurs capacités à orienter l'issue finale d'une tâche (Viau, 1994).

2.1.3 Les indicateurs de la motivation

Les indicateurs de la motivation scolaire sont des conséquences de la motivation. Les indicateurs de la motivation identifiés dans le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau et Louis (1997) sont l'engagement cognitif de l'élève par rapport à l'accomplissement d'une tâche et la persévérance de l'élève à exécuter l'activité. La

⁵ L'élève qui poursuit un but de performance est celui qui valorise une activité pour l'obtention d'une récompense et le but d'apprentissage est celui qui valorise l'activité pour les connaissances que l'élève acquiert (Viau & Louis, 1997).

performance n'est pas un indicateur de la motivation, mais un résultat observable de l'apprentissage (Viau, 1994).

L'engagement cognitif (figure 4, p. 23) est le degré d'effort mental que l'étudiant démontre lorsqu'il exécute une activité d'apprentissage (Salomon, 1983, dans Viau & Louis, 1997). L'engagement cognitif comprend les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'autorégulation. La persévérance est la ténacité que l'élève démontre dans la réalisation de la tâche; elle fait référence au temps ou à la durée accordés à la réalisation d'une tâche (Viau, 1994). La persévérance réfère au temps que l'élève consacre à toutes les stratégies d'apprentissage d'autorégulation. Par exemple, un étudiant prend du temps pour accomplir un exercice mathématique, comprend ses erreurs, fait l'étude du manuel, et ainsi de suite.

La performance est une conséquence indirecte de la motivation (Viau & Louis, 1997). La performance deviendra plus tard une source d'information pour l'élève. Il saura si ses efforts ont donné un résultat positif ou négatif. Ce résultat influencera les perceptions qu'il a de lui-même et qui réciproquement, seront à l'origine de sa motivation (Viau & Louis, 1997). Ainsi, ses attitudes auront une influence sur sa performance (Pintrick & De Groot, 1990, dans Viau & Louis, 1997). Habituellement, l'élève qui fait preuve d'engagement cognitif et de persévérance obtiendra un bon résultat (performance). Ceci aura un effet positif sur ses perceptions de l'activité (Viau, 2000) et, en conséquence, sur sa motivation à entreprendre l'activité d'apprentissage.

2.1.4 Stratégies d'apprentissage et d'autorégulation

Les stratégies d'apprentissage (voir figure 2, page suivante) sont les moyens (p. ex. : mémorisation, organisation, élaboration) que l'élève utilise pour acquérir, intégrer et se souvenir des connaissances qu'il a apprises en classe (Weinstein & Meyer, 1991, dans Viau & Louis, 1997).

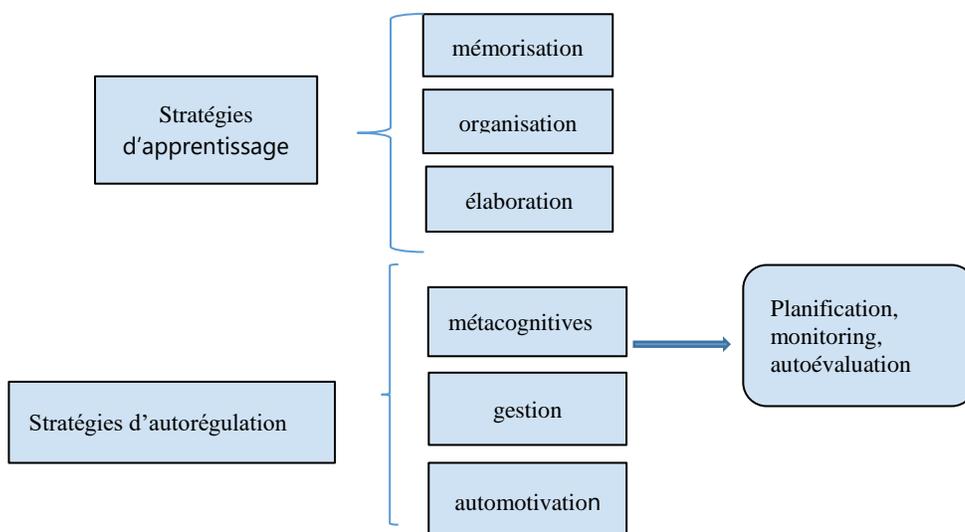


Figure 2. Les composantes de l'engagement cognitif (Viau & Louis, 1997)

Les stratégies de mémorisation sont utilisées pour se rappeler des informations exactes. Les stratégies d'organisation sont celles que l'élève utilise pour réorganiser les informations afin de les intégrer et de les mémoriser. Les stratégies d'élaboration aident l'élève à faire des inférences entre les idées et les concepts et créent ainsi dans sa mémoire de nouveaux réseaux d'informations (Derry, 1989, dans Viau & Louis, 1997). Les élèves démotivés ou moins motivés tendraient à utiliser la mémorisation comme stratégie d'apprentissage alors que les élèves motivés utiliseraient davantage les stratégies d'organisation et d'élaboration, lesquelles nécessitent un engagement cognitif (Viau & Louis, 1997).

Les stratégies d'autorégulation (voir figure 2 ci-dessus) sont des stratégies cognitives qu'un élève utilise « consciemment, systématiquement et constamment » lorsqu'il prend la responsabilité de son processus d'apprentissage. Les stratégies d'autorégulation regroupent les stratégies métacognitives, les stratégies de gestion et les stratégies d'automotivation (Zimmerman, 1986, 1990, dans Viau & Louis, 1997, p. 152). Elles se déclinent comme suit :

- a) Les stratégies métacognitives sont liées à la conscience que l'élève a de son fonctionnement cognitif et des stratégies qu'il utilise pour réguler sa manière d'agir et d'apprendre lorsqu'il réalise une activité d'apprentissage (Pintrick, 1990, dans Viau & Louis, 1997). Ces stratégies regroupent la planification, le monitoring et l'auto-évaluation.

- b) Les stratégies de gestion réfèrent à l'organisation de l'apprentissage l'organisation du travail, le lieu d'apprentissage et les ressources humaines (enseignant, parents, pairs) et matérielles (documentation).

- c) Les stratégies d'automotivation comportent des stratégies pour augmenter ou maintenir la motivation. Par exemple, un étudiant réfléchit sur son parcours d'apprentissage et pense que l'activité qu'il doit réaliser est importante.

L'élève qui réussit à utiliser constamment les trois stratégies d'autorégulation présentées ci-dessus, soit les stratégies métacognitives, de gestion et d'automotivation sera davantage motivé à apprendre et à accomplir la tâche (Viau & Louis, 1997). Par conséquent, l'enseignant doit recourir à des tâches faisables pour et par l'élève, avec des objectifs définis et des instructions claires.

2.1.5 Relations entre les composantes du modèle de Viau

Il existe trois types de relations entre les composantes du modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau (1994) : 1) perceptions-perceptions, 2) indicateurs-indicateurs et 3) déterminants-indicateurs.

2.1.5.1 La relation perceptions-perceptions

La première relation qui caractérise les déterminants est dite mutuelle. Ainsi, la perception de la compétence à réaliser une activité influencera la perception de contrôle que l'élève a sur l'activité alors que la perception de la valeur de l'activité influencera en retour la perception de contrôle (Ames, 1992, dans Viau & Louis, 1997) (voir figure 3 p. ci-dessous).

Ces déterminants s'influencent mutuellement par le contexte dans lequel l'élève se trouve, c'est-à-dire la façon dont il perçoit les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il doit entreprendre, la perception de sa compétence à les réussir et la perception du contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement des dites activités (Viau, 1994). L'élève ayant le contrôle de l'activité s'intéressera davantage à l'activité d'enseignement-apprentissage et, par conséquent, sera davantage motivé (Viau, 1994).

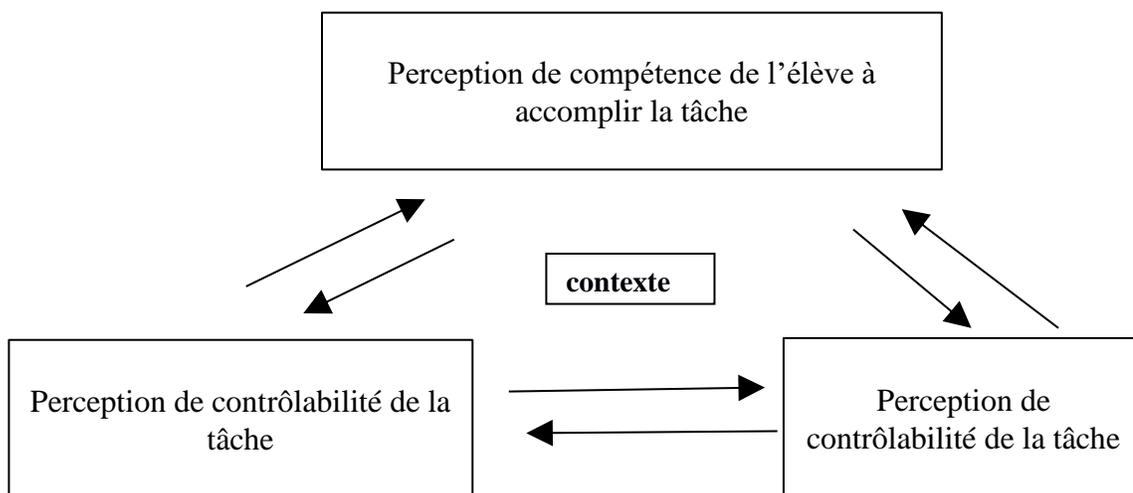


Figure 3. Schéma des relations entre les trois déterminants de la motivation scolaire inspiré de Viau et Louis (1997)

2.1.5.2 La relation indicateurs-indicateurs

Le deuxième type de relation (voir figure 4) se retrouve entre les deux indicateurs de la motivation, c'est-à-dire entre l'engagement cognitif et la persévérance. Plus un élève s'engage dans une activité d'apprentissage, plus il persévère. Également il y a une relation avec la performance : plus un élève s'engage et persévère dans une activité, plus sa performance est bonne. Ainsi, la performance sera une conséquence indirecte de la motivation (Viau, 1994).

Si l'élève est motivé, l'effet de l'interrelation de ces deux éléments influencera l'activité d'enseignement et d'apprentissage et en conséquence les indicateurs : engagement cognitif et persévérance. Ensuite, il y aura une influence sur son choix de s'engager cognitivement et de persévérer jusqu'à l'obtention du niveau de performance désiré (Ames, 1992; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992, dans Viau & Louis, 1997).

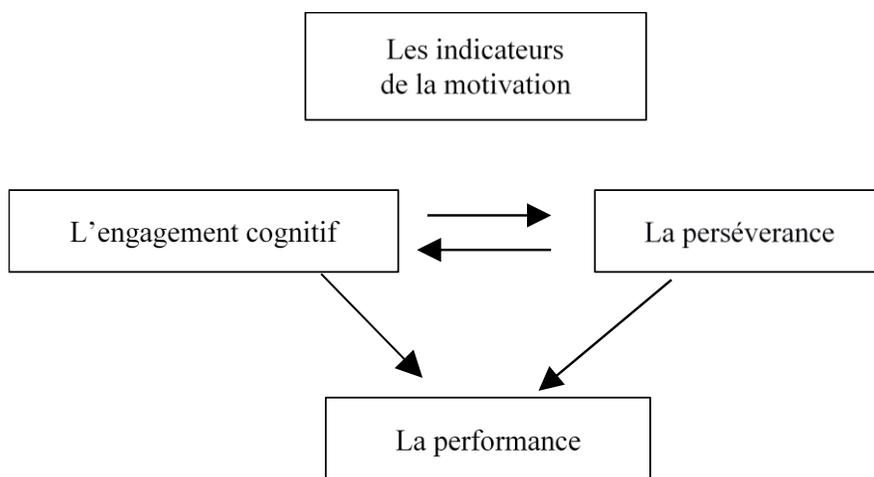


Figure 4. Schéma des relations des Indicateurs de la motivation en contexte scolaire d'après Viau et Louis (1997)

2.1.5.3 La relation déterminants-indicateurs

Le dernier type de relation (voir figure 5) se situe entre les déterminants et les indicateurs. Cette relation comprend la façon dont un élève perçoit l'importance de l'activité d'apprentissage, sa compétence à l'accomplir et son degré de contrôle sur celle-ci. Cette relation-ci influencera le choix de l'élève à s'engager cognitivement et à persévérer jusqu'à l'obtention du défi de performance qu'il veut atteindre.

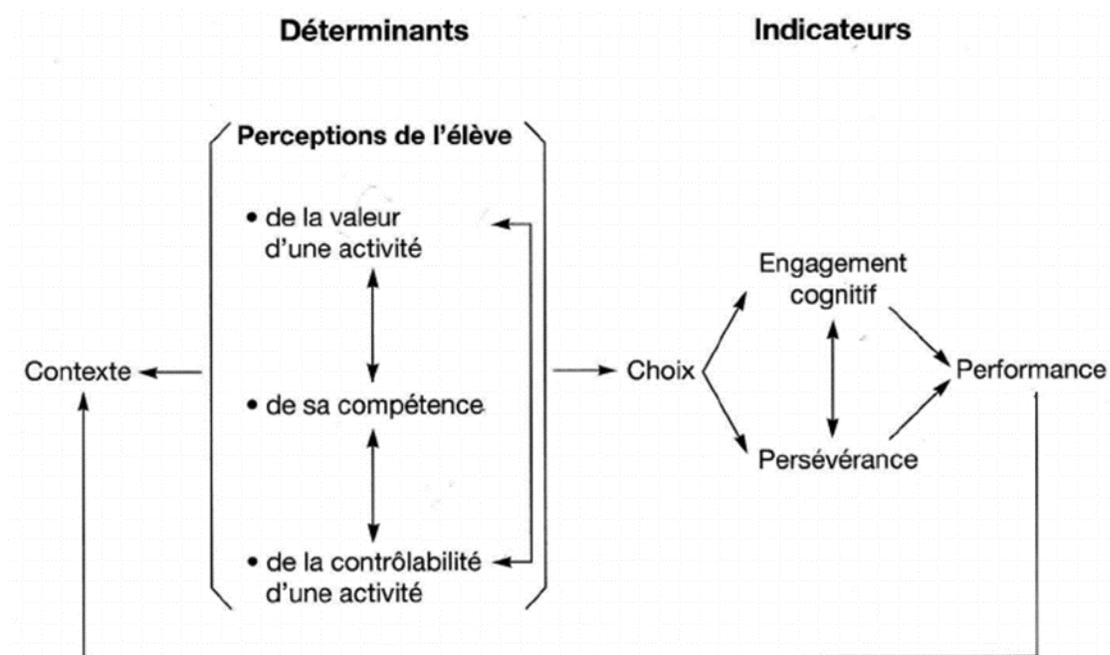


Figure 5. La dynamique motivationnelle en contexte scolaire d'après Viau (1994)

2.2 Projet

Définir l'apprentissage par projet (APP) nécessite premièrement de définir la notion de projet. Le projet en tant que stratégie pédagogique est « l'application et l'intégration d'un ensemble de connaissances et d'habiletés dans la réalisation d'une œuvre » (Chamberland, Lavoie, & Marquis, 1995, p.111). Le projet vise la collaboration

de tous les membres d'une équipe et encourage, en même temps, l'apprenant dans la poursuite de ses intérêts personnels.

2.2.1 Apprentissage par projet

L'Apprentissage par projet (APP) se définit comme « un modèle d'enseignement qui engage l'élève dans l'acquisition des connaissances, [dans] la construction des savoirs et [dans] le développement des compétences » (Raby & Viola, 2007, p. 42). Ce type d'approche se compose de modalités et de situations différentes de travail qui s'adaptent à la pluralité des styles cognitifs, au rythme d'apprentissage des élèves et à la différenciation pédagogique encouragée par le Ministère (MELS, 2013). Il s'agit d'une approche qui « induit un ensemble de tâches dans laquelle tous les élèves peuvent s'impliquer (...) pouvant varier en fonction de leurs moyens » (Perrenoud, 1999, dans Proulx, 2004, p. 30). Perrenoud (1999) ajoute que l'APP incite les élèves à s'impliquer et à « jouer un rôle actif pouvant varier en fonction de leurs moyens et de leurs intérêts » (dans Proulx, 2004, p. 30). L'APP amène l'élève à utiliser ses propres connaissances ainsi que les connaissances nouvellement acquises.

L'APP exige d'une tâche qu'elle soit non ambiguë (instructions), ni trop simple, ni trop difficile, réaliste⁶ pour que les élèves réussissent l'activité d'apprentissage (Proulx, 2004). L'APP facilite l'acquisition de connaissances et favorise la réutilisation des connaissances antérieures dans des activités qui reflètent la vie de tous les jours.

L'APP possède une *logique interne* qui réside dans les étapes qui la composent, soit la conception, la réalisation et la démarche du projet. Ces étapes devront être anticipées, planifiées et réalisées par l'élève. Un projet exige ainsi que l'apprenant évalue

⁶Selon Proulx (2004), une tâche réaliste est accomplie dans un délai qui soit court, avec des buts pédagogiques et des objectifs bien établis selon le groupe d'étudiants et des coûts raisonnables.

ses capacités cognitives, utilise ses stratégies d'apprentissage et se fixe des objectifs à court terme pour se rendre compte de l'importance de l'activité dans son apprentissage (Proulx, 2004; Viau & Louis, 1997). Le premier pas vers la réussite du projet est la compréhension des buts et des objectifs proposés par l'enseignant. L'élève devra ensuite identifier par lui-même les buts et les objectifs à accomplir pour la réussite de son propre projet. À la manière d'un résumé, le tableau 2 ci-dessous présente les caractéristiques à retenir de la tâche selon l'APP.

Tableau 2
Les caractéristiques de la tâche selon L'APP

L'apprenant	La tâche
Réaliste pour l'apprenant	Faisable selon les normes de l'école
Exigeante pour l'apprenant	Non ambiguë
Avec des consignes claires	
Avec un temps fixé	
Avec un nombre de 3 à 5 personnes	

L'APP accorde autant d'importance au processus et à la démarche qu'à la finalité du projet proposé. Autrement dit, les élèves doivent se centrer autant sur le processus du projet que sur son produit final. De cette façon, ils anticipent « la démarche, les moyens et les opérations et ils avancent progressivement vers une production » (Bellavance, 1997, dans Raby & Viola, 2007, p. 42). En ce sens, les élèves adopteront une attitude de recherche afin de discuter, de collaborer avec leurs pairs et de présenter une production (Bellavance, 1997, dans Raby & Viola, 2007). Les élèves font des liens entre leurs questionnements et leurs apprentissages et, lors de la réalisation d'un projet, ils apprennent

à résoudre leurs problèmes en mobilisant des ressources (Arpin & Capra, 2001). Le produit final du projet peut prendre la forme désirée selon l'imagination et la créativité de l'élève (Raby & Viola, 2007). Dans les lignes qui suivent, nous discutons du rôle que l'enseignant joue en classe ainsi que du rôle de l'élève en APP en contexte scolaire.

2.2.2 Rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant est d'une importance cruciale en APP. Selon Proulx (2004), le rôle de l'enseignant est celui « d'entraîneur, d'animateur, de motivateur et d'évaluateur » (p. 82). Arpin et Capra (2001) appellent l'enseignant le « médiateur-pédagogue » parce qu'il accompagne ses élèves dans la réalisation du projet. En APP, le rôle de l'enseignant est qualifié à la fois de discret et de permissif parce qu'il laisse son apprenant ouvert à l'expérimentation et à la découverte (Proulx, 2004). L'enseignant propose des sujets connus ou attirants à découvrir ou des sujets que les élèves connaissent ou qui attirent leur curiosité. Tout au long du projet, l'enseignant observe l'étudiant dans son parcours et le guide dans la résolution de problèmes. Il encourage l'élève et lui donne des rétroactions positives en fonction de ses besoins langagiers pour l'amener à accomplir un projet avec succès (Proulx, 2004) et à développer son autonomie. En conséquence, l'élève « témoigne d'un degré de contrôle » qu'il peut exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité pédagogique (Viau & Roland, 1997, p.150).

Selon Arpin et Capra (2001), les actions du pédagogue en APP se déclinent :

- a) Accompagner et guider l'élève à chaque étape du projet;
- b) Offrir un dialogue pédagogique, c'est-à-dire des interactions constantes pour la construction des savoirs;
- c) Créer un climat favorable à la participation des élèves;
- d) Situer le cheminement de l'élève dans le développement de ses compétences;
- e) Intervenir selon le processus du projet et le style d'apprentissage;
- f) Poser des questions, donner des idées, générer des actions qui ont du sens pour l'élève;

- g) Prendre en considération la cognition et la métacognition de l'élève pendant la réalisation du projet;
- h) Promouvoir la coopération, le respect et la communication entre les pairs;
- i) Promouvoir l'interaction des élèves avec le milieu et la communauté;
- j) Encourager à traiter l'information et à utiliser les technologies de l'information (p. 9).

En tant que médiateur pédagogique, le maître devient entraîneur, animateur et motivateur. Comme animateur d'un projet en classe le maître :

« doit interagir constamment avec sa classe pour susciter et entretenir un climat de travail où chacun non seulement trouve sa place, mais se sent considéré dans sa contribution personnelle (...) un tel climat prendra sa source dans les attitudes et les comportements [des élèves] » (Proulx, 2004. p.77).

L'enseignant-animateur posera des questions aux élèves, sera attentif aux difficultés qu'ils éprouvent, suggérera des pistes de solution et s'assurera de la participation de tous (Proulx, 2004). Ainsi, il les accompagnera tout au long des tâches proposées.

2.2.3 Rôle de l'élève

Le rôle de l'apprenant est celui de mandataire du projet. Que l'élève soit mandataire du projet ne signifie pas que l'élève remplace l'enseignant; cela signifie plutôt que l'élève s'engage sérieusement à faire le projet selon les consignes que l'enseignant présente (Proulx, 2004). À cet effet, il sera ponctuel et présent en classe. L'élève fait preuve de persévérance et d'intérêt dans le projet en se donnant des buts et des objectifs à atteindre. Il est aussi collaborateur parce que, lorsqu'il s'agit d'un projet réalisé en équipe, l'élève doit utiliser ses ressources pour assurer sa réussite ainsi que celle de ses coéquipiers. Ainsi, l'élève devra non seulement donner des suggestions, mais aussi écouter celles des autres membres de son équipe à la recherche d'un consensus (Proulx, 2004).

2.2.4 Étapes d'un projet

Les étapes d'un projet sont la préparation, la mise en œuvre et la disposition⁷. Ces étapes sont explicitées dans les sous-sections qui suivent.

a. La préparation. Dans cette première étape, l'enseignant expose aux apprenants de façon claire et détaillée les intentions pédagogiques du projet. Les apprenants doivent savoir et comprendre les intentions qui ont amené l'enseignant à proposer l'activité en question. Dans le but de motiver l'élève dans la tâche, l'enseignant prend le rôle d'un *vendeur* qui convainc le client d'acheter un produit (Proulx, 2004). Pour cette raison, l'enseignant doit bien expliquer les intentions de la réalisation du projet en question, dans un langage simple et clair pour que les élèves le comprennent. Ensuite, l'enseignant offre des choix de sujets selon l'intérêt des élèves et le degré de complexité du projet. L'enseignant doit également penser à la faisabilité du projet selon les normes de l'école, c'est-à-dire qu'il doit évaluer les ressources existantes et leur accessibilité (Proulx, 2004). L'étape de préparation comprend trois tâches : 1) la clarification et l'explication des intentions pédagogiques, 2) le choix du projet et 3) la planification du projet.

La planification du projet se décline en huit sous-étapes (Proulx, 2004). Ces étapes vont comme suit :

1. Structuration des étapes du projet : les enseignants et les apprenants doivent avoir une vue globale du projet et viser sa réalisation;
2. Définition du contenu : l'enseignant peut suivre une méthode de spécification afin de trouver des sous-thèmes à travailler avec les élèves (faire une liste détaillée, un remue-méninge, un livre association, une recherche documentaire);
3. Définition et partage des tâches, des rôles et des responsabilités entre les membres dans un projet d'équipe (une liste de rôles, la distribution de tâches selon leur choix et leurs habiletés). La formation d'équipes de 3 à 5 personnes est idéale, avec des individus qui ont, autant que possible, des personnalités similaires afin de favoriser les échanges et la bonne collaboration (Davis, 1993, dans Proulx, 2004);
4. Établissement d'un calendrier de travail par l'enseignant : un calendrier flexible, clair, détaillé

⁷ Le terme *disposition* réfère aux suites à donner au projet (Proulx, 2004).

- (tâches et responsabilités de chaque membre);
5. Établissement des règles de fonctionnement des équipes : attitudes, comportements et façon de travailler de l'équipe (les rencontres, les absences aux rencontres, les conflits, les attitudes envers l'enseignant, etc.);
 6. Collecte de données : guider l'apprenant dans la recherche de sources crédibles en utilisant des méthodes fiables (Internet, la bibliothèque, les documentaires, les revues, etc.);
 7. Précision des modes et des critères d'évaluation du projet;
 8. Disposition du projet ou du produit final : la façon dont les élèves exposeront le projet en classe, à l'école, au public (une pièce de théâtre aux parents, une brochure au public de l'école, etc.).

b. La mise en œuvre. Après avoir planifié le projet, l'enseignant passe aux activités qui le constituent. Ensuite, il faut que l'enseignant crée un fil conducteur ou une idée principale autour de laquelle graviteront les principales informations et actions relatives au contenu même du projet (Proulx, 2004). Un fil conducteur (l'hypothèse de recherche) permettra à l'élève de se concentrer, de clarifier et de mieux sélectionner les ressources (livres, journaux, personnes-ressources, etc.) pour le projet qu'il entamera. Par la suite, après la vérification de la disponibilité des ressources par l'enseignant (par exemple, livres de la bibliothèque), l'élève fera face à un inventaire d'informations qui se présentera à lui. Ces informations et ces sources doivent être vérifiées, avec l'aide de l'enseignant, en fonction de critères de pertinence, d'accessibilité et de crédibilité. Finalement, pour la coordination du projet, les membres de l'équipe doivent s'attribuer des responsabilités (par exemple, un responsable des dessins, un secrétaire, un élève qui filme, etc.) afin de faire progresser le projet. Il faut aussi que l'enseignant accorde les périodes nécessaires pour que les élèves travaillent en classe et puissent le consulter l'enseignant, les élèves pouvant avoir des questions et des doutes sur les informations, sur la façon d'agir, sur la méthode à utiliser et ainsi de suite. (Proulx, 2004).

c. La disposition. La disposition est l'exposition du projet réalisé par les élèves à d'autres personnes. La disposition est une étape à inclure parce que celle-ci peut stimuler l'imaginaire des autres élèves ainsi que le goût pour la création d'autres projets (Proulx, 2004). Les élèves peuvent présenter leurs projets à la classe, aux autres élèves de l'école, aux parents ou même franchir le contexte scolaire (Proulx, 2004). Les élèves peuvent

présenter leur projet sous forme de kiosque d'information, d'exposition d'une œuvre, d'objets, de publication d'un dépliant et ainsi de suite. (Proulx, 2004). Il s'agit d'une étape que l'enseignant doit prendre en considération, car elle peut motiver les élèves à poursuivre et à continuer avec les tâches qui composent le projet.

2.2.5 Avantages et limites de l'APP

L'APP comporte certains avantages et certaines limites. Ces avantages et ces limites se situent tant du point de vue de l'apprenant que de celui de l'enseignant.

2.2.5.1 Avantages et limites pour l'apprenant

Selon Proulx (2004), les avantages de l'APP pour l'apprenant sont les suivants :

- a) Faisant face à toutes sortes de difficultés, l'apprenant va réfléchir et comprendre l'utilité des savoirs qu'il a acquis afin de résoudre les problèmes;
- b) L'apprenant devient « acteur », mais en même temps « auteur » de son propre apprentissage;
- c) L'apprenant se prépare à la gestion future de projets sociaux. Il développe une compréhension de l'utilisation des projets pour sa propre vie (projets de carrière, de vacances, etc.).

Selon Proulx (2004), du point de vue de l'apprenant, les limites de l'APP sont les suivantes :

- a) Le produit final du projet occupe toute l'attention de l'apprenant tandis que la démarche est laissée de côté. L'apprenant ne réfléchit pas à l'importance de mettre l'effort sur la démarche qui le conduit vers la réussite ou l'échec du projet;
- b) L'apprenant doit être réaliste au moment de choisir un projet, ne pas avoir d'idées trop ambitieuses qui ne correspondraient pas au contexte physique et normatif de l'école;
- c) La motivation de l'élève risque de diminuer à cause du temps alloué à moyen ou à long terme à la réalisation du projet. Des obstacles imprévus risquent de se présenter.

2.2.5.2 Avantages et limites de l'APP pour l'enseignant

Selon Proulx (2004), les avantages de l'APP pour les enseignants sont que cette approche :

- a) Favorise l'utilisation d'une variété de situations d'enseignement selon des modalités différentes afin de permettre la différenciation pédagogique (e.g. travail d'équipe, travail coopératif, travail individuel);
- b) Favorise le développement de compétences communicatives dans le cadre de situations authentiques, (jeux de rôles, simulations, etc.);
- c) Favorise le développement des trois compétences du programme : interagir en espagnol, produire des textes variés en espagnol et comprendre des textes variés en espagnol.

Pour les enseignants, les limites du projet en classe se déclinent comme suit :

- a) Gestion de classe et motivation : en principe, l'APP motive les élèves à interagir et ils le font dans une ambiance d'échange pouvant devenir une ambiance d'indiscipline si les règles n'ont pas été bien établies. À cet effet, l'enseignant doit s'assurer d'émettre des consignes claires concernant l'élaboration du projet afin que les élèves puissent bien utiliser ce temps d'échange (Cantin et al., 2002);
- b) La motivation peut se perdre si un projet s'étend trop dans le temps. En outre, les enseignants du secondaire ne devraient pas permettre aux élèves de travailler sur leurs projets tous les jours. Lorsque les élèves travaillent sur le projet quotidiennement, ils ont moins d'enthousiasme qu'au début (Cantin et al., 2002).

En bref, l'APP offre à l'élève un modèle d'enseignement exigeant et, en même temps, « un contexte motivant et propice à l'apprentissage » (Raby & Viola, 2007, p. 65). Bien que les élèves possèdent la liberté de création, l'enseignant doit les guider vers des projets stimulants, favorisant leur développement global (Raby & Viola, 2007).

2.3 Les objectifs spécifiques

Ce projet vise l'implantation de deux projets en classe afin d'observer les impacts que ceux-ci peuvent avoir sur la motivation (perceptions et indicateurs) à l'apprentissage

de l'espagnol L3 chez les élèves de secondaire.

À nouveau, et situé dans le contexte de notre développement professionnel, l'objectif général de notre essai se lit : expérimenter deux projets en enseignement de l'espagnol L3 au secondaire. Partant des points de vue de l'enseignante et des élèves, les objectifs spécifiques se déclinent comme suit :

1. Concevoir et piloter deux situations d'enseignement-apprentissage de type *projet* en classe d'espagnol L3 au secondaire;
2. Observer les effets du projet sur la motivation des apprenants d'espagnol L3 du secondaire en regard, plus spécifiquement, des :
 - a. Déterminants de la motivation,
 - b. Indicateurs de la motivation,
 - c. Stratégies d'apprentissage.
3. Observer les effets de l'implantation du projet sur le développement des CP3 et CP4 de la future enseignante.

Le chapitre II a présenté le cadre théorique qui sous-tend le présent essai. Le chapitre III présentera, quant à lui, la méthodologie utilisée pour répondre aux objectifs identifiés.

CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre décrit les aspects méthodologiques utilisés pour répondre à l'objectif général : expérimenter deux projets en enseignement de l'espagnol L3 au secondaire. Premièrement, le type d'approche méthodologique est précisé. Ensuite, sont expliqués et présentés la démarche générale, les participants, le contexte, la nature de l'intervention, les outils choisis pour la collecte de données ainsi que la justification du choix desdits outils. Finalement, la méthode de traitement est décrite et le plan d'analyse des données posé.

3.1 Type de recherche

Le type d'approche méthodologique privilégiée est une approche mixte, c'est-à-dire que les données qualitatives sont combinées avec les données quantitatives afin d'enrichir les perspectives des données et les résultats de la recherche (Karsenti & Ngamo, 2007, dans Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). En effet, combiner ces deux approches (qualitative et quantitative) permet d'obtenir une vision plus claire et nuancée de l'objet étudié (Moss, 1996, dans Karsenti & Savoie-Zajc, 2011).

Dans le cadre de cet essai, l'outil quantitatif (questionnaire) permet de recueillir des données sur la motivation des apprenants d'espagnol L3. Quant à l'outil qualitatif (journal de bord), il permet de recueillir des observations relatives aux éléments du projet qui motivent les élèves à apprendre l'espagnol L3. Le journal de bord permet aussi d'inscrire ce que la chercheuse observe par rapport à son évolution professionnelle en regard des CP3 et 4 respectivement. Elle prendra note de tous les éléments qui sont pertinents quant à son enseignement. Des commentaires sur les comportements de l'enseignante à améliorer seront également ajoutés.

3.2 Contexte et participants

L'intervention se déroule dans un établissement scolaire sis en milieu favorisé. Il s'agit d'une école privée pour garçons et filles de la région de Sherbrooke (Québec, Canada). À cette école, les élèves qui commencent leurs études secondaires peuvent choisir parmi cinq programmes d'études et quatre volets en lien avec des activités sportives, artistiques et culturelles. L'espagnol est enseigné aux élèves de première, deuxième et troisième secondaires seulement. Les élèves qui ont suivi le cours d'immersion au primaire ou qui sont bilingues peuvent choisir le programme trilingue (anglais, français et espagnol) ou le programme enrichi sans espagnol. Les périodes de cours d'espagnol sont de 55 minutes. Les élèves de première secondaire ont 12 périodes d'espagnol par cycle de 15 jours, les élèves de deuxième en ont 11 et les deux groupes de troisième secondaire en ont 7 et 8 par cycle respectivement⁸.

Les participants ont été choisis parce que la réalité didactique et pédagogique de leur groupe était favorable à l'intervention projetée. Ainsi, ces élèves étaient habitués aux activités du livre et leur niveau d'espagnol était plus avancé que celui des élèves de première secondaire. Le groupe à l'étude compte 29 élèves de deuxième secondaire du volet étude-sport, dont 19 filles et 10 garçons, de 12 et 13 ans. Ces élèves sont habitués à réaliser des projets en espagnol avec leur enseignante depuis l'année précédente et leur niveau est débutant-intermédiaire. Sur le plan de la L3, le groupe de deuxième secondaire est homogène à l'exception d'un élève hispanophone et de quatre élèves débutants. Les élèves ont commencé leurs cours d'espagnol durant la troisième semaine de janvier et les continueront jusqu'à la fin de juin. Les élèves de deuxième secondaire commencent officiellement leurs cours d'espagnol lors de la deuxième semaine de janvier et ils en sont à leur deuxième année d'espagnol depuis janvier 2016.

⁸ Les deux groupes de troisième ont 7 et 8 périodes d'espagnol respectivement par cycle de 15 jours. Le nombre de périodes a été établi par la direction. Le nombre de périodes peut changer à chaque année scolaire selon les activités sportives et parascolaires de chaque groupe.

Au total, nous avons rencontré le groupe pendant 45 périodes de 55 minutes, de la fin janvier à la fin avril. Toutes ces rencontres nous ont permis d'expérimenter une variété de tâches pédagogiques et didactiques, incluant des activités communicatives (tâches floues et tâches focalisées), des exercices du livre électronique et des projets courts et longs.

3.3 Déroulement

L'intervention a lieu dans le cadre du stage II du programme de maîtrise en enseignement de l'espagnol au secondaire. Les interventions ont pour but d'intéresser les élèves à l'apprentissage de l'espagnol L3 par l'utilisation de projets. Avant de réaliser les deux projets proposés comme tels, et dans le but de connaître nos élèves, nous leur faisons faire des exercices écrits (verbes) du livre *Curso de español Secundaria II - Le Salésien*. De façon à recueillir leur intérêt par rapport aux activités réalisées, un questionnaire (20 questions) est administré aux élèves de deuxième secondaire deux semaines avant de commencer le premier projet, (voir annexe 1); le même questionnaire est administré après avoir finalisé le deuxième ou dernier projet (voir annexe 1). Le premier projet est présenté aux élèves deux semaines après le début du stage et se termine six semaines avant le début du deuxième projet. Le deuxième projet débute une semaine après le premier projet et se termine une semaine avant la fin du stage. L'enseignante remplit un journal de bord pendant tout le déroulement des projets. Le déroulement de l'intervention et des opérations associées se décline chronologiquement comme suit :

1. Lundi 16 janvier : premier contact avec les élèves;
2. Jeudi 2 février, à la dernière période : questionnaire pré-test;
3. Du 6 février au 13 avril : début et finalisation des projets;
4. Du 6 février au 17 mars (6 périodes) : projet *Ma ville*
5. Du 20 mars au 10 avril (8 périodes) : projet *Le Dragon Rigolo*
6. Mercredi 19 avril, à la dernière période : questionnaire post-test.

3.4 Intervention

L'intervention proposée consiste en l'élaboration, par les élèves de deuxième secondaire, de deux courts projets en groupes de 8 ou 9 personnes en espagnol L3. Le premier projet se répartit sur une période de 6 séances de cours de 55 minutes chacune. Durant ce travail, les élèves font appel à leurs habiletés de création, intègrent des contenus grammaticaux dans les parties écrites, recourent à l'informatique et au travail coopératif et pratiquent leurs habiletés à interagir en espagnol. Chacune des séances dédiées au projet débute par un travail sur la grammaire⁹ avec des exercices interactifs pour une période d'environ 10 minutes. Le projet se décline en trois étapes : 1) la préparation, 2) la mise en œuvre et 3) la disposition. Les détails de la situation d'enseignement-apprentissage sont présentés en annexe de ce travail (voir annexe 2 et annexe 4).

Étape de préparation. L'étape de préparation ne dure qu'un cours (une période de 55 minutes). Durant l'étape de préparation, l'enseignante dialogue avec les élèves et pose des questions afin d'activer leurs connaissances antérieures sur *este*, *ese* et *aquel*. Par la suite, les élèves sont informés verbalement et par écrit en espagnol des tâches à réaliser à chacune des étapes du projet. Une présentation *PowerPoint* avec des images d'une variété de villes est présentée aux élèves. La présentation *PowerPoint* constitue l'élément déclencheur du projet : elle permet aux élèves d'observer des villes d'autres pays ainsi que l'architecture des bâtiments, les couleurs, la variété des monuments, les plans des villes et ainsi de suite. Après le visionnement du *PowerPoint*, l'enseignante demande aux élèves ce qui les a intéressés par rapport à ces éléments. Une discussion de type remue-méninges s'en suit afin de développer d'autres idées sur la réalisation de la ville fictive qu'ils voudraient créer en groupe.

⁹ Les exercices de grammaire aident les élèves à pratiquer les contenus qui devront être utilisés dans les descriptions à faire sur leurs villes et leurs dragons.

Étape de la mise en œuvre. Les groupes de 8 ou 9¹⁰ élèves sont divisés en sous-groupes de 2 ou de 3. Les groupes peuvent rester à la même table, mais ils peuvent aussi trouver un autre endroit¹¹ où travailler dans la salle de classe. Cette particularité de faire travailler les élèves en sous-groupes et de les ramener par la suite en grand groupe permettra d'assurer la collaboration et la participation de tous les membres de l'équipe. À partir des étapes du projet déjà écrites dans leur livre d'espagnol, les élèves réalisent les tâches demandées selon les périodes établies par l'enseignante. Les élèves savent que, s'ils ont besoin d'une période additionnelle, ils pourront éventuellement l'avoir, dépendamment de l'effort et du travail coopératif que l'enseignante observera dans chaque groupe et à chaque période de classe.

Dans chaque sous-groupe, les élèves sont responsables de tâches différentes. Si le sous-groupe finit sa tâche, les élèves le composant peuvent aider d'autres sous-groupes. Les élèves commencent la première tâche (voir annexe 2) par le choix d'un nom pour leur ville. Ensuite, ils doivent le communiquer à l'enseignante pour approbation.¹² La deuxième tâche (voir annexe 2) consiste à réaliser un dessin-brouillon de leurs villes. Par la suite, les élèves écrivent un texte descriptif de leurs villes en espagnol à partir du dessin qu'ils ont fait. L'enseignante doit donner des instructions sur l'information concernant la quantité de rues, de bâtiments, le nom de la ville ainsi que sur la rédaction d'un texte bien structuré. Après l'approbation du nom, du dessin et du texte par l'enseignante, les élèves travaillent sur leur version finale (voir annexe 2) pendant trois périodes. Après avoir fini cette étape de mise en œuvre, les sous-groupes sont prêts à présenter leur travail.

Étape de disposition. L'étape de disposition comprend la présentation du kiosque et la

¹⁰ À cause de la quantité et de la diversité de tâches dans un même projet, les participants devaient être nombreux.

¹¹ La salle de classe est grande : les élèves utilisent d'autres tables vides pour s'installer.

¹² Quelques élèves pouvant choisir le même nom que d'autres groupes ou utiliser des noms inappropriés, l'enseignante doit vérifier les noms de villes proposés pour approbation avant de continuer le projet.

présentation finale en classe. Elle se déroule sur quatre cours. Les élèves présentent alors leur ville à leurs pairs dans des kiosques. Chaque sous-groupe visite chaque kiosque et répond aux questions d'un questionnaire fourni par l'enseignante. Ce questionnaire porte sur les villes de tous les sous-groupes participants. Chaque sous-groupe nomme un élève-représentant qui demeure dans le kiosque pour parler de la ville aux autres équipes. Les autres sous-groupes ou les visiteurs posent des questions au représentant et écrivent les réponses sur le questionnaire remis par l'enseignante (voir annexe 3). Cette activité se déroule pendant deux périodes; elle a été proposée afin que les élèves se préparent oralement pour la présentation finale. Finalement, les équipes font la présentation de leur ville devant la classe à la période suivante, soit la dernière période du projet. Chaque membre de l'équipe présente ce sur quoi il a travaillé. Chaque groupe donne le nom de sa ville, montre ses dessins et lit un texte sur la ville créée à toute la classe. Afin de montrer le travail réalisé (le dessin du plan de la ville) à tous les élèves de la classe, aux parents et aux élèves d'autres niveaux, l'enseignante rassemble tous les travaux et les colle sur le mur pour leur exposition à la fin de la présentation.

Le deuxième projet se répartit sur une période de huit séances de cours de 55 minutes chacune. Ce projet est régi à l'aide d'un système de pointage établi par l'enseignante associée afin de le rendre plus compétitif et plus attirant pour les élèves. Ce projet s'appelle *Le Dragon Rigolo*. Les trois étapes de ce projet sont présentées ci-dessous. Les détails de la situation d'enseignement-apprentissage sont présentés en annexe de ce travail (annexe 4).

Étape de préparation. L'étape de préparation dure deux cours, soit deux périodes de 55 minutes. Durant la première période de l'étape de préparation, l'enseignante montre un film en espagnol sur les dragons aux élèves. Le film est l'élément déclencheur du projet; il permet aux élèves d'observer la diversité existante de dragons (dragons de différentes couleurs, personnalités, caractéristiques physiques, etc. et leur habitat). Après le visionnement du film, l'enseignante pose des questions aux élèves sur les personnages,

sur ce qu'ils ont compris de l'histoire et sur leurs points de vue sur les dragons. Au cours de la deuxième période de l'étape de préparation, l'enseignante présente le projet à réaliser. Par la suite, les élèves sont informés, en espagnol, à l'aide d'un *PowerPoint*, des tâches à réaliser dans le cadre du projet *Dragon Rigolo*.

Étape de la mise en œuvre. L'étape de mise en œuvre dure quatre cours (quatre périodes de 55 minutes). Durant la première période de l'étape de mise en œuvre, l'enseignante répète les consignes pour la réalisation du projet. En premier lieu, l'enseignante laisse les élèves former des groupes de 8-9 personnes avec leurs amis. En groupe, les élèves choisissent la couleur, le nom du dragon et soumettent ces informations à l'enseignante pour approbation. Ils se distribuent les tâches et responsabilités pour la réalisation du projet et se regroupent en dyades ou en triades. En sous-groupes (issus des groupes de 8-9 élèves), deux élèves font la recherche des images du dragon dans Internet, les impriment et réalisent le dessin. Trois autres écrivent le texte descriptif et deux autres inventent la chanson. L'élève restant dans le groupe de 9 élèves appuie les sous-groupes dans les tâches. Durant la deuxième période de mise en œuvre, les élèves dessinent leur dragon avec les caractéristiques demandées par l'enseignante (grandeur, avec des ailes, les yeux grands, queue, etc.). Ils écrivent ensuite un texte descriptif et, par la suite, inventent une chanson sur leur dragon à partir des caractéristiques du texte. Durant la troisième période de l'étape de mise en œuvre, les élèves finissent les tâches assignées. Ensuite, l'enseignante donne les instructions pour les tâches suivantes : fabriquer une boîte pour la clé magique du dragon, créer un logo pour le dragon, écrire un court texte sur la localisation de la boîte et designer l'arbre généalogique du dragon avec des photos de personnages célèbres du monde. Les élèves travaillent en dyades ou en triades. La quatrième période est dédiée à terminer les tâches de la troisième période et à commencer une nouvelle tâche : l'élaboration de 150 boules en origami qui seront le trésor mis dans la boîte de la clé magique. L'enseignante demande aux élèves de visionner une vidéo *YouTube* pour apprendre la technique de l'élaboration des boules de papier en origami. Cette activité est réalisée par tous les sous-groupes de 8-9 élèves. Les élèves recourent à

l'origami pour fabriquer leurs « pépites du trésor » qui seront déposées dans la boîte. Finalement, l'enseignante annonce les instructions pour la présentation de chaque dragon.

Étape de disposition. L'étape de disposition dure deux cours (deux périodes de 55 minutes). Durant la première période de l'étape de disposition, l'enseignante répète les consignes pour la présentation et le travail écrit sur le dragon. L'enseignante donne le temps aux groupes de se préparer. La fin de la première période et la deuxième période servent aux présentations. Chaque sous-groupe montre son dessin du dragon, sa boîte, sa clé et lit la description de son dragon et de la localisation secrète où la boîte est cachée. Par la suite, les sous-groupes chantent la chanson et montrent l'arbre généalogique de la famille du dragon de chaque groupe. Finalement, l'enseignante annonce le groupe gagnant, le prix est remis à l'équipe gagnante et tous les travaux sont collés sur le mur de la classe d'espagnol.

3.5 Instruments de collecte et stratégies d'analyse

Dans cette section, le questionnaire et le journal de bord sont présentés. Ensuite, nous présentons les instruments d'évaluation des compétences professionnelles de la future enseignante.

3.5.1 Questionnaire

Les élèves répondent au questionnaire (annexe 1) dans le but de récolter de l'information reliée au degré de motivation qu'ils ont expérimenté pendant la réalisation des deux projets. Le questionnaire *pré-test/post-test* présenté aux élèves se compose de 20 questions rédigées en français¹³ (voir annexe 1) et est anonyme. Les items du

¹³Le questionnaire a été rédigé en français, langue maternelle de la plupart des élèves afin qu'ils puissent choisir avec plus de précision aux énoncés, tous n'ayant pas les mêmes capacités de compréhension et de rédaction en langue seconde.

questionnaire sont formulés sous forme de questions à choix multiples. Le tableau 3 ci-dessous montre les items utilisés, liés aux déterminants.

Tableau 3
Les déterminants de la motivation

Éléments	Items
-Valeur de la tâche But d'apprentissage Perspective future But de compétence	1 Les sujets d'activités, des jeux et des projets en espagnol sont intéressants pour moi. 4 Le temps pour faire les activités, les jeux et les projets en espagnol est suffisant pour finir le travail demandé. 5 Je pense que les projets m'aideront à mieux parler la langue espagnole. 6 Je fais une activité, un jeu et un projet afin d'obtenir le prix et /ou une bonne note en espagnol.
-Perception de la compétence	2 Les activités, les jeux et les projets semblent trop faciles en espagnol et ça m'ennuie. 3 Les activités, jeux et les projets semblent trop difficiles et je lâche. 7 Tu aimes que ta professeure d'espagnol te donne de bons commentaires.
-Perception de la Contrôlabilité	8 Tu aimes lorsque ta professeure d'espagnol te donne l'opportunité de choisir les sujets pour une activité, un jeu et /ou un projet en classe. 9 Lorsque je fais une activité, un jeu et/ou un projet, je me sens habile à trouver des informations pertinentes sur Internet.

Pour chaque question, l'élève indique son degré d'approbation sur une échelle de type *Likert* allant de 1 à 4 (1 *Pas du tout*, 2 *Parfois*, 3 *Souvent* et 4 *Toujours*). Les énoncés 1 à 9 du questionnaire mesurent les trois déterminants de la motivation. Ils s'énoncent comme suit :

- 1) La perception de la valeur de l'activité d'apprentissage (but de la compétence, but d'apprentissage et perspective future) (Questions 1, 4, 5);

- 2) La perception de compétence de l'élève par rapport à l'activité d'apprentissage (questions 2, 3, 6, 7);
- 3) La perception de la contrôlabilité (questions 8, 9).

Les énoncés 10 à 20 du questionnaire mesurent deux indicateurs de la motivation : l'engagement cognitif et la persévérance. Les questions de 10 à 20 ont été élaborées en référence aux stratégies d'apprentissage (stratégies d'apprentissage et d'autorégulation) et à la persévérance. Le tableau 4 ci-dessous montre les items utilisés, liés aux indicateurs.

Tableau 4
Les indicateurs de la motivation

Éléments	Items
1. L'engagement cognitif Stratégies d'apprentissage - Stratégies de mémorisation - Stratégies d'organisation - Stratégies d'élaboration Autorégulation - Stratégies métacognitives - Planification	10 J'apprends le vocabulaire par cœur. (S.ME.) 13 Je me sens capable de déduire le sens des mots sans l'aide du dictionnaire (S.E.) 14 J'écris des aide-mémoires pour m'aider dans ma présentation S.ME.) 15 J'utilise des dictionnaires pour le vocabulaire nouveau (S.E.) 16 J'essaie de prononcer et de dire les mots en espagnol (S.E.) 18 J'essaie de prendre des notes pour mieux apprendre la grammaire et le vocabulaire (S.O.) 11 Afin de réussir dans mes présentations, je fais des brouillons (S.P.) 12 Lorsque les consignes ne sont pas claires, je pose des questions à l'enseignante (S.M.) 17 J'étudie pour les examens de grammaire (S.P.)
2. Persévérance	19 Si j'ai une mauvaise note, je pense que je réussirai mieux au prochain examen. 20 Je persiste dans le projet d'espagnol même si je le trouve difficile.

Légende sme: stratégies de mémorisation
 se : stratégies d'élaboration
 sp : stratégies de planification
 so : stratégies d'organisation
 sm : stratégies métacognitives

Il s'agit de :

- 1) Engagement cognitif (questions 10, 13, 14, 15, 16, 18)
- 2) Persévérance (question 19, 20)

Après avoir récolté les réponses des élèves pour les questionnaires *pré-test* et *post-test*, les données brutes sont introduites dans le logiciel *Excel* et sont additionnées par élément de motivation (déterminants ou indicateurs). Ensuite, les données sont colligées dans un tableau; ceci facilitera l'observation de la variation de la motivation dans les périodes avant et après l'utilisation des projets dans la classe de L3.

3.5.2 Journal de bord

Le journal de bord permet de noter des observations au fur et à mesure du déroulement de l'intervention. Dans le but de garder des traces relativement au développement de nos compétences professionnelles, le journal de bord constitue un outil pertinent pour consigner nos observations et commentaires. Les informations recueillies visent à vérifier si, du point de vue de l'enseignante, l'enseignement par projet a un effet observable sur la motivation de l'apprenant d'espagnol L3 au secondaire. En outre, lors de notre enseignement, nous voulons aussi garder des traces quant aux compétences professionnelles visées.

Le journal de bord permet de garder des traces des attitudes des élèves (leur participation, leurs commentaires, l'utilisation de leurs stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, etc.) avant et après la réalisation du projet. Pour cela, un tableau (tableau 5, page suivante) est conçu à partir d'éléments observables des attitudes des élèves pendant la classe de L3. Les composantes des déterminants (perception de la valeur de la tâche, compétence et contrôlabilité) et les indicateurs (l'engagement cognitif et la persévérance) de la motivation des élèves sont aussi consignés. Divers éléments sont aussi

notés, comme le plaisir pour la tâche, l'autonomie de l'apprenant, l'interaction sociale avec les pairs et la motivation pour le travail en groupe¹⁴ (Julkunen, 2001 dans Ruan, Duan & Du, 2015). Les descriptions des événements importants seront détaillées (Tripp, 1994 dans Karsenti & Savoie-Zajc, 2011) dans le but d'identifier des informations quant à la motivation des élèves en situation d'apprentissage par projet. Les éléments consignés et décrits dans le journal de bord (voir table ci-dessous) sont :

Tableau 5

Journal de bord des observations des événements

Éléments observés en lien avec les déterminants et les indicateurs	Date/période/épisode	Date/période/épisode	Commentaires
	La classe traditionnelle	Projet	
La valeur de l'activité	Attitudes des élèves : les émotions, les commentaires, les réactions.	Attitudes des élèves : les émotions, les commentaires, les réactions.	Réflexions, observations, commentaires de la stagiaire et de l'enseignante associée par rapport aux épisodes liés avec les déterminants et les indicateurs de la motivation.
La contrôlabilité	Attitudes des élèves : les émotions, les commentaires, les réactions.	Attitudes des élèves : les émotions, les commentaires, les réactions.	
La compétence	Attitudes des élèves : les émotions, les commentaires, les réactions.	Attitudes des élèves : les émotions, les commentaires, les réactions.	
L'engagement cognitif	L'utilisation des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation utilisées, les questions posées	L'utilisation des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation utilisées, les questions posées	
La persévérance	Attitudes des élèves : les émotions, les commentaires, les réactions.	Attitudes des élèves : les émotions, les commentaires, les réactions.	

1) la description de l'événement important ou des événements tels que perçus par l'enseignante liés avec les déterminants et les indicateurs de la motivation; 2) le moment

¹⁴ *Cooperative learning in group work*: les élèves apprennent plus rapidement lorsque les tâches sont partagées et cela peut amener l'élève à se trouver plus motivé pour l'activité d'apprentissage.

de l'événement (la date, l'heure et la période ou type d'enseignement (classe traditionnelle ou classe du projet)); 3) les facteurs affectifs : la satisfaction, le plaisir, l'auto-efficacité observés dans les attitudes ou les réactions des élèves; 4) l'analyse réflexive de la stagiaire (en lien avec les attitudes des élèves, leurs réactions, les commentaires de notre enseignante associée). Ces catégories permettent de documenter, du point de vue de l'enseignante, l'évolution des attitudes et des réactions affichées par les élèves avant, pendant et après la réalisation du projet.

3.5.3 Outils d'observation des compétences professionnelles

Nous avons conçu deux grilles pour mener à bien cet essai. Ces outils sont : 1) la grille d'observation des comportements de motivation chez les élèves reliés aux compétences professionnelles. Les comportements de l'enseignante, et les éléments ciblés des CP3 et les CP4 (tableau 13 voir p. 56) et 2) la grille des commentaires consignés par rapport à l'évolution de l'enseignante (tableau 14 voir p. 60). Dans le contexte de l'étude de son développement professionnel, la future enseignante a été supervisée trois fois par l'enseignante associée et le superviseur de l'université. Ces commentaires ont aussi été notés (voir tableau 14, p. 60) afin de comparer l'évolution des compétences professionnelles de la future enseignante suite à chaque visite de supervision. Ces commentaires seront comparés avec des compétences professionnelles du tableau 13 (voir p. 56).

3.6 Méthodes de traitement et d'analyse des données

En ce qui concerne les résultats des questionnaires, les résultats *pré/post-test* sont entrés dans une grille *Excel*. Les résultats sont insérés dans des tableaux construits à partir des questions inscrites sur le questionnaire. Ensuite, les moyennes sont calculées pour chacune des questions. En ce qui concerne les tableaux 8, 9, 11 et 12, les pourcentages sont calculés à partir de deux questions (tableaux 8, 9 et 11) et neuf questions (tableau 11).

Les moyennes pré et post test seront comparées. En ce qui concerne les informations recueillies dans le journal de bord, elles sont catégorisées selon les déterminants (valeur, contrôlabilité et perception de la compétence) et les indicateurs (engagement cognitif et persévérance) (voir Tableau 5, p. 45). Les comportements des élèves, de l'enseignante et les éléments correspondants aux CP3 et 4 seront compilés (voir Tableau 13, p. 56) ainsi que les commentaires des visites du superviseur et de l'enseignante associée (voir Tableau 14, p. 60). Ces tableaux permettront de mettre en évidence l'évolution des CP 3 et 4 de la future enseignante.

Le présent chapitre a présenté la méthodologie pour mener à bien l'intervention proposée dans le cadre de cet essai professionnel. Le chapitre 4 présentera les résultats et l'analyse de cette intervention.

CHAPITRE IV- RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

Ce chapitre présente les résultats obtenus comme suite à l'intervention réalisée dans le cadre de notre stage II. Nous présentons tout d'abord les résultats obtenus avec le questionnaire aux participants. Ensuite, les observations de la chercheuse sur les comportements des élèves recueillies à l'aide du journal de bord sont présentées en lien avec le développement de ses compétences professionnelles. Par la suite sont rapportés les commentaires du superviseur et de l'enseignante associée quant aux compétences professionnelles de la future enseignante. Finalement, nous discuterons de ces résultats et analyserons l'intervention réalisée.

4.1 Présentation des résultats

Cette sous-section présente d'abord les résultats obtenus en ce qui a trait à la motivation des élèves. Ensuite, les réflexions du journal de bord sont exposées en lien avec les comportements des élèves et l'évolution des compétences professionnelles de la future enseignante.

4.1.1 Résultats avec le questionnaire

Les sections suivantes présentent les résultats obtenus pour les déterminants et les indicateurs de la motivation. Le tableau 6 (voir page suivante) montre les résultats globaux des trois perceptions (la tâche, la compétence et la contrôlabilité) des élèves quant aux activités d'apprentissage de type traditionnel (les exercices du livre, les jeux et les lectures) comparativement aux tâches de type projet. Au total, 76,3 % des élèves pensent que les activités traditionnelles sont *souvent* ou *toujours* importantes pour l'apprentissage de la L3 alors que 81,4 % des élèves pensent que les projets sont *souvent* ou *toujours* perçus comme importants pour cet apprentissage.

Tableau 6

Comparaison des degrés de perception globale des élèves pour la classe traditionnelle et les projets

Degré de perception globale	Classe traditionnelle (n = 29)	Projet (n = 29)
	%	%
Pas du tout	12,9 %	9,5 %
Parfois	10,8 %	9,1 %
Souvent	34,1 %	43,9 %
Toujours	42,2 %	37,5 %

Tableau 7

Comparaison des perceptions de l'intérêt des élèves à l'égard des activités de type traditionnel et de type projet

Q1= Les sujets des activités, des jeux et des projets sont intéressants pour moi.

Degré d'intérêt	Classe traditionnelle (n = 29)	Les projets (n = 29)
	%	%
Pas du tout	0,0 %	0,0 %
Parfois	17,2 %	13,8 %
Souvent	55,2 %	79,3 %
Toujours	27,6 %	6,9 %

Le tableau 7 (voir ci-dessus) met en lumière la différence d'intérêt des élèves vis-à-vis des tâches dites traditionnelles et des projets. Au total, 82,8 % des élèves ont répondu avoir *souvent-toujours* un intérêt pour les sujets et les activités de la classe traditionnelle contre 86,3% pour le projet. En outre, 17,2 % des élèves ont répondu avoir *Pas du tout-parfois* de l'intérêt pour la classe traditionnelle comparativement à 13,8 % des élèves pour

les projets. L'intérêt un peu plus grand pour la classe de projet peut être lié aux sujets et au travail collaboratif (Proulx, 2004).

Le tableau 8 (voir ci-dessous) montre les résultats de la perception des élèves par rapport à la facilité de la tâche. En ce qui concerne les tâches de type traditionnel, 60,4 % des élèves ont répondu avoir perçu *souvent-toujours* les tâches comme faciles comparativement à 53,4 % pour les projets. En outre, 39,6 % des élèves ont répondu avoir *pas du tout-parfois* des tâches faciles de type traditionnel contre 46,6 % pour les projets.

Cela montre que les élèves ont perçu les tâches du projet comme plus difficiles. Cela peut être lié avec la clarté des instructions des tâches et de l'utilisation des stratégies. L'APP exige d'une tâche qu'elle soit non ambiguë dans les instructions (Proulx, 2004). Donc, l'élève qui comprend les instructions s'engage cognitivement et il est motivé à réaliser la tâche (Viau, 2004).

Tableau 8

Comparaison des perceptions de facilité des élèves à l'égard des activités de type traditionnel et de type projet

Q2 = Les activités, les jeux et les projets semblent trop faciles et ça m'ennuie.
Q3 = Les activités, les jeux et les projets semblent trop difficiles.

	Classe traditionnelle (n = 29)	Les projets (n = 29)
Degré de facilité	%	%
Pas du tout	29,3 %	32,8 %
Parfois	10,3 %	13,8 %
Souvent	41,4 %	44,8 %
Toujours	19,0 %	8,6 %

Le tableau 9 (voir ci-dessous) révèle les résultats de la perception de l'utilité de la tâche comme rapportée par les participants. Les résultats montrent que 79,4 % des élèves affirment que les tâches sont *souvent-toujours* utiles dans la classe traditionnelle comparativement à 86,2 % pour les projets. En outre, 20,6 % pensent que les tâches de la classe traditionnelle ne sont pas utiles comparativement à 13,8 % en ce qui concerne le projet. Cela montre que les élèves pensent que les projets sont utiles afin de mieux parler la L3, mais qu'ils sont aussi motivés à l'obtention d'une récompense matérielle, de félicitations ou d'une bonne note.

Autrement dit, les élèves entretiennent des buts de performance (Viau & Roland, 1997) ou une motivation de type extrinsèque (Deci & Ryan, 1985). Le fait d'être motivé par une récompense matérielle n'entraîne pas une diminution de la motivation. Au contraire, l'élève est plus motivé parce qu'il se fixe des buts à long terme (Lens, 1991, dans Viau, 1994).

Tableau 9
Perception d'utilité de la tâche

Q 5 = Je pense que les activités, les jeux et/ou les projets m'aideront à mieux parler la langue espagnole.
Q 6 = Je fais un projet afin d'obtenir le prix gagnant.

Degré d'utilité	Classe traditionnelle (n = 29) %	Les projets (n = 29) %
Pas du tout	10,3 %	5,2 %
Parfois	10,3 %	8,6 %
Souvent	31,1 %	37,9 %
Toujours	48,3 %	48,3 %

À nouveau les indicateurs de la motivation retenus dans le cadre de cet essai sont 1) l'engagement cognitif (stratégies d'apprentissage et stratégies d'autorégulation) (Questions 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18) et 2) la persévérance (question 19 et 20). Le tableau 10 montre (voir ci-dessous) le résultat global des indicateurs de la motivation des élèves quant aux activités d'apprentissage de type traditionnel comparativement à des tâches de type projet. Au total 64,4 % des élèves se disent engagés cognitivement et disent persévérer *souvent- toujours* dans la tâche traditionnelle contre 68, 7% pour le projet.

En outre, 35,6 % des élèves ont répondu qu'ils ne persévèrent pas par rapport à la tâche traditionnelle contre 31,3 % pour le projet. Ceci montre que les élèves persévèrent plus dans les projets. Les élèves ont fait un travail collaboratif en groupes et sous-groupes, ils ont pris du temps pour compléter chaque tâche et ils ont utilisé une variété de stratégies d'apprentissage, surtout pour la présentation du travail. Selon Viau (1994) lorsque les élèves utilisent les stratégies d'apprentissage et celles d'autorégulation, ils sont plus engagés cognitivement à réaliser la tâche.

Tableau 10
Résultat global des indicateurs

	Classe magistrale (n = 29)	Projet (n = 29)
Degré d'engagement et de persévérance	%	%
Pas du tout	11,5 %	9,8 %
Parfois	24,1 %	21,5 %
Souvent	36,8 %	40,8 %
Toujours	27,6 %	27,9 %

Tableau 11

Comparaison de la perception de persévérance des élèves à l'égard des activités de type traditionnel et de type projet

Q 19 = Si j'ai une mauvaise note, je pense que je réussirai mieux au prochain examen.

Q 20 = Je persiste dans le projet d'espagnol même si je le trouve difficile.

Degré de persévérance	Classe traditionnelle (n = 29) %	Les projets (n = 29) %
Pas du tout	10,3 %	8,6 %
Parfois	8,6 %	6,9 %
Souvent	32,8 %	32,8 %
Toujours	48,3 %	51,7 %

Les résultats de chacun des indicateurs sont présentés aux tableaux 11 et 12. Le tableau 11 rapporte les résultats pour la perception de persévérance (questions 19 et 20). Selon le tableau 11 (voir ci-dessus), 81,1 % des élèves ont affirmé qu'ils sont *toujours/souvent* persévérants lors de la réalisation de tâches dans la classe traditionnelle comparativement à 84,5 % pour des tâches de type projet. En outre, 18,9 % des élèves ont répondu persévérer *pas du tout/parfois* lors de la tâche de la classe traditionnelle comparativement à 15,5 % pour le projet. Ceci montre que les élèves étaient un peu plus motivés à compléter les tâches du projet que celles de la classe traditionnelle.

Le tableau 12 (voir page 54) rapporte les résultats pour l'engagement cognitif (questions 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18). Par rapport aux stratégies d'apprentissage (voir tableau 12 page 54), 59,4 % des élèves affirment avoir utilisé souvent/toujours les stratégies pendant la classe traditionnelle comparativement à 63,2 % qui disent les avoir utilisées pendant les projets. En outre, 30,6 % ont répondu les avoir utilisées pas du tout/parfois comparativement à 36,8 % dans le projet. En outre, 30,6 % ont répondu les avoir utilisées pas du tout/parfois comparativement à 36,8 % dans le projet. Cela veut dire que plus d'élèves ont utilisé les stratégies d'apprentissage et de régulation dans la classe

traditionnelle et que moins d'élèves les ont utilisées dans la classe par projet. D'avoir moins utilisé les stratégies dans les projets peut avoir un lien avec les activités utilisées pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances apprises (Weinstein & Meyer, 1991). Cependant, les élèves ont appris à utiliser leurs dictionnaires, à prendre des notes, à résumer et ils ont interagi entre eux dans la classe projet. Selon Viau (1994), les élèves qui utilisent les stratégies d'apprentissage et celles d'autorégulation sont plus engagés cognitivement à accomplir une activité d'apprentissage et d'être motivés à la réaliser.

Tableau 12
Les stratégies

- Q 10 = J'apprends le vocabulaire par cœur.
 Q 11 = Afin de réussir dans mes présentations, je fais des brouillons.
 Q 12 = Lorsque les consignes ne sont pas claires, je pose des questions à l'enseignante.
 Q 13 = Je me sens capable de déduire le sens des mots sans l'aide du dictionnaire.
 Q 14 = J'écris des aide-mémoire pour m'aider dans ma présentation.
 Q 15 = J'utilise des dictionnaires pour le nouveau vocabulaire.
 Q 16 = J'essaie de prononcer et de dire les mots en espagnol.
 Q 17 = J'étudie pour les examens de grammaire.
 Q 18 = J'essaie de prendre des notes pour mieux apprendre la grammaire et le vocabulaire.

	Classe traditionnelle (n = 29)	Les projets (n = 29)
Degré d'utilisation	%	%
Pas du tout	12,3 %	11,1 %
Parfois	28,3 %	25,7 %
Souvent	37,2 %	41,4 %
Toujours	22,2 %	21,8 %

4.1.2 Observations de la chercheuse à l'égard des CP 3 et 4

Cette sous-section présente les observations notées en regard des CP 3 et 4 que la stagiaire a recensées lors de son enseignement des tâches traditionnelles et celles recensées

lors de son enseignement par projets. Les observations recueillies dans le journal de bord permettent de vérifier s'il y a un changement dans les attitudes des élèves en lien avec leur motivation pour la tâche pendant la classe traditionnelle et la classe du projet (annexe 5).

Lors de la planification des projets, la stagiaire a mis en pratique les CP visées par le présent travail. Le tableau 13 (page suivante) rapporte des commentaires et des comportements des élèves en lien avec les CP 3 et 4. Le tableau 13 rapporte ceux observés et notés dans le journal de bord pour les élèves et pour la future enseignante (annexe 5). Le tableau 14 (voir page 60) présente une synthèse des commentaires du superviseur universitaire et de l'enseignante associée en lien avec les CP 3 et 4. Ces observations aideront à répondre à notre troisième objectif, *observer les effets du projet sur le développement des CP3 et CP4 de la future enseignante*.

Dans la synthèse de la CP3, la stagiaire a observé l'amélioration de la gestion de classe dans la classe projet à cause de la variété dans les tâches proposées. La chercheuse a opté pour quelques minutes d'activités communicatives, d'écoute et/ou d'interaction. En d'autres mots, les élèves préfèrent la classe APP, mais ils sont plus engagés à cause de la variété des tâches. Par la suite, pour le reste de la période, les élèves pouvaient continuer avec le projet.

Également dans la CP3, la stagiaire prévoit adapter les périodes de travail lorsqu'elle planifie. Par exemple, elle anticipe les possibilités d'absentéisme, que certaines équipes puissent finir avant d'autres, etc. En conséquence, elle anticipe les obstacles à l'avancement des étapes des projets par le changement de tâches dans la classe.

Tableau 13

Comportements de motivation observés chez les élèves et l'enseignante et éléments de compétences professionnelles correspondants

Comportements des élèves	Comportements de l'enseignante	Éléments de CP correspondant	CP
--------------------------	--------------------------------	------------------------------	----

- Les élèves sont plus disciplinés lors des tâches diversifiées.	- L'enseignante offre des activités variées.	- Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement de compétences visées dans le programme.	CP3
- Dans la réalisation du projet, quelques élèves sont absents, d'autres ne finissent pas la tâche à temps.	- L'enseignante prévoit adapter les périodes de travail des projets au besoin.	- Anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus dans la classe.	CP3
- Les élèves prennent leurs propres décisions lors de leurs apprentissages.	- L'enseignante a considéré les décisions des élèves dans la création des tâches.	- Concevoir des activités d'enseignement-apprentissage dans le but d'exercer leur pensée critique ou mettre en œuvre sa pensée créatrice.	CP3
- Les élèves utilisent plus dictionnaires, leurs notes plus que dans la classe traditionnelle.	- L'enseignante donne accès au matériel à chaque table et encourage à utiliser des stratégies cognitives.	- Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage.	CP4
- Les élèves ont fait du travail coopératif.	- L'enseignante encourage les élèves à travailler en groupe (8-9) et sous-groupes (2-3).	- Habilitier les élèves à travailler en coopération.	CP4
- Les élèves sont moins collaboratifs et motivés lorsqu'ils ne comprennent pas la tâche à réaliser.	- L'enseignante est plus claire, elle répète et précise les instructions des projets.	- Guider les élèves dans la compréhension de l'information disponible dans les ressources des exigences d'une tâche ou des projets.	CP4
- Les élèves posent des questions et ils sont motivés à trouver des solutions aux problèmes.	- L'enseignante guide les élèves par ses rétroactions fréquentes à la résolution des problèmes à chaque étape.	- Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes.	CP4

En outre, dans la CP3, la chercheuse a noté que les élèves sont plus motivés lorsqu'ils sont plus en contrôle de leurs activités d'apprentissage. Ils ont suivi les instructions de chaque étape de chacun des projets. La chercheuse leur a donné un peu de liberté dans leur création afin de faire travailler leur imagination dans les dessins (les noms du dragon, les couleurs, d'autres versions d'origami), la création de la chanson du dragon, la création de l'arbre généalogique et ainsi de suite, le choix des membres de leur équipe, du coin du travail (dans la salle de classe), et ainsi de suite.

En ce qui concerne la CP4, l'enseignante encourage les élèves à utiliser des stratégies cognitives pendant la réalisation du projet parce qu'elle a observé que, dans la classe traditionnelle, les élèves ne les connaissaient pas et ne savaient pas comment les

utiliser. Cela semble avoir augmenté leur motivation, car ils contrôlaient mieux leur propre apprentissage. Les élèves étaient plus autonomes. Ils se sont habitués à prendre le dictionnaire, à poser des questions, à prendre des notes, et ainsi de suite.

Également, les élèves ont fait du travail collaboratif. Ils ont travaillé en groupes de 8-9 personnes. Chaque équipe devait aussi travailler en sous-groupes de 2 ou 3 personnes afin que tous participent, se responsabilisent et aident leurs pairs en difficulté afin de finaliser les tâches demandées. La stagiaire devait superviser cette participation et encourager ceux qui perdaient de l'intérêt en donnant accès à diverses ressources pour la création de leurs projets. La stagiaire laisse place à l'imagination et à la créativité des élèves dans leurs designs des dessins du dragon et des villes. En donnant accès aux sites pour la création de dragons chinois et en utilisant du matériel recyclé à la maison ainsi qu'en utilisant la guitare de l'école pour appuyer les élèves dans la création de leurs chansons, l'enseignante a motivé leur créativité.

En outre lors de l'enseignement, les élèves ont reçues rétroactions de l'enseignante qui les a guidés et aidés à surmonter des difficultés à chaque étape du projet. Par exemple, ils trouvaient des sites appropriés, leurs plans de villes étaient améliorés, la relation de travail à l'intérieur du groupe allait mieux et ainsi de suite. La communication des instructions aux élèves est aussi un élément à souligner chez la future enseignante. Il s'agissait de la clarté, de la répétition et de la précision des instructions dans chaque étape du projet. Les élèves étaient plus collaboratifs et motivés lorsqu'ils comprenaient immédiatement la tâche à suivre. En résumé, nous soulignons l'importance du recours à des tâches variées pour attirer l'intérêt de l'élève. Également, l'enseignante a su présenter des instructions claires et précises lors du projet afin de donner à l'élève une compréhension de ce que l'enseignante voulait que les élèves réalisent à chaque étape. De cette façon, l'élève est capable d'acquérir un contrôle sur la tâche à réaliser et de devenir autonome. L'intervention proposée a permis d'approfondir nos connaissances, de développer nos compétences en enseignement et de piloter des tâches éducatives lors de

l'utilisation du projet en classe d'espagnol L3.

Nous présentons ci-après l'évolution des CP3 et CP4 à la lumière des commentaires émis par l'enseignante associée et le superviseur de stage lors des visites de supervision. Les diverses évaluations effectuées d'une visite à l'autre permettent de remarquer que la stagiaire a amélioré certains éléments de compétences professionnelles d'une visite à l'autre. Le tableau 14 (page 60) montre les commentaires émis lors des évaluations réalisées par le superviseur de stage et l'enseignante associée; il permet de voir les éléments qui doivent être améliorés, qui sont toujours en développement et ceux qui ont été développés complètement par la stagiaire lors de la troisième visite.

Pour la CP4, le tableau 14 montre que la stagiaire a amélioré le contact visuel avec les élèves, mais que le plan de classe (la mise en place des tables) rendait un peu difficile le contact visuel. En conséquence, l'interaction orale avec quelques élèves devenait difficile aussi (CP4). C'est une compétence que la stagiaire a développée partiellement et qu'elle doit améliorer (CP4).

Lors de sa planification (CP3), la stagiaire a adapté son enseignement au rythme d'apprentissage des élèves pour chacune des périodes planifiées. Elle a préparé les tâches selon les capacités des élèves afin que les projets soient plus attirants pour les élèves en difficultés d'apprentissage. Elle a varié les interactions orales, les activités écrites en utilisant les TIC, mais les élèves avaient besoin d'aide dans l'utilisation des *duolingo*, des ordinateurs et dans l'utilisation de leurs livres électroniques et ainsi de suite. Il s'agit d'un défi dans la première et deuxième supervision pour la stagiaire à cause du peu de connaissance des élèves. C'est une compétence que la stagiaire a développée totalement dans la troisième supervision.

Relativement à la CP4, un commentaire ressort quant à l'amélioration de la gestion de classe pendant le projet de la part de l'enseignante associée lors de la troisième visite

du stage. (Tableau 14, page 60 et annexe 5). Par conséquent, la réalisation de l'intervention a mené à un développement collatéral, celui de la compétence 6 – *planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves* (MELS, 2001, p.87). Que les instructions soient courtes, claires avec un vocabulaire simple à comprendre est un commentaire relevé à la fois par l'enseignante associée et le superviseur de stage. Les élèves peuvent avoir de la confusion avec des instructions imprécises. Pour cela, les instructions doivent se répéter à chaque étape des projets avec des exemples et du modelage pour que ce soit plus clair pour les élèves. Donner des instructions claires et précises est un élément de la CP4 que la stagiaire a développée partiellement et qu'elle doit améliorer par le contact visuel, par les gestes, par plus de modelage et par l'utilisation de mots ressemblant au français.

Également concernant la CP4, la stagiaire a développé partiellement sa communication des instructions. Elle utilise des instructions courtes et concises. Par contre, lors de sa dernière visite, le superviseur de stage suggère d'utiliser le plus de mots possibles qui ressemblent au français, une stratégie qui aiderait l'élève à déduire rapidement le sens du message. Il s'agit d'une suggestion de développement liée à la CP3 – planifier mieux en regard des instructions. En ce qui a trait à la CP4, le recours aux pauses entre les tâches, les instructions et les explications est un commentaire qui est ressorti plusieurs fois par l'enseignante associée. Il s'agit d'une stratégie peu connue et peu expérimentée par la stagiaire. Le recours aux pauses était moins utilisé dans la classe traditionnelle, mais il était couramment utilisé pendant les projets. Cela a beaucoup aidé à améliorer la gestion de la classe parce que les élèves avaient plus de temps pour les transitions entre les activités. Il s'agit d'une compétence partiellement développée par la stagiaire (CP4 et CP6).

Tableau 14

Commentaires de l'enseignante associée et du superviseur de stage sur l'évolution des compétences CP3 et CP4

Légende : Ø : nulle - : régression + : amélioration ++: grande amélioration

CP3				
Commentaires	Première visite	Deuxième visite	Troisième visite	Évolution
Superviseur	« Pas de variation dans les interactions orales, utilisez l'interaction implicite pour la correction des erreurs à l'oral. »	« Les interactions sont variées, mais il faut les faire plusieurs fois. Bonne utilisation de l'interaction implicite. »	« Les interactions variées sont meilleures. »	++
Associée	« Pas de variation des tâches, tu ne rejoins pas les élèves en difficulté. »	« Difficulté dans l'utilisation des TIC pour attirer les élèves en difficulté. »	« Meilleure variation des tâches pour attirer les élèves en difficulté. »	++
Superviseur	« Simplifiez le menu dans le tableau. »	« Le menu est plus court, mais il faut éviter le jargon de grammaire. »	« Bonne amélioration du menu dans le tableau avec des phrases attirantes. »	+
				++
CP4				
Commentaires	Première visite	Deuxième visite	Troisième visite	Évolution
Superviseur et Associée	« Les instructions doivent être plus claires, courtes et répétées. Manque de modelage. »	« Les instructions sont plus claires, mais il faut les faire plus courtes. Modelage n'est pas suffisant. Éviter le français. »	« Les instructions sont plus claires et courtes, mais il faut utiliser des mots ressemblant au français, plus contact visuel, gestes et modelage, il faut le faire plus souvent améliorer. »	+
Superviseur	« Besoin d'utilisation de la bonne humeur. »	« Bonne utilisation de l'humour dans les chansons de bienvenue. »	« Excellente utilisation de l'humour dans les activités. »	++
Superviseur	« Plus de contact visuel avec les élèves. »	« Le contact visuel s'est amélioré, mais il faut se promener pour rejoindre les autres élèves. »	« Le contact visuel est difficile à cause de la mise en place de la salle de classe. »	++
Associée	« Des élèves engagés, d'autres pas intéressés. »	« Les élèves sont intéressés et vous suivent. »	« La gestion de la classe s'améliore. Les élèves s'intéressent aux tâches. »	

Finalement, les commentaires du superviseur de stage et de l'enseignante associée mettent l'accent sur le fait que la stagiaire a une grande capacité d'observation des stratégies de gestion de classe et qu'elle met en pratique immédiatement toutes les suggestions données dans le but de s'améliorer. Cela est relié avec l'amélioration de la gestion de classe (CP4). En gros, le superviseur et l'enseignante associée ont attribué l'amélioration de l'enseignement de la stagiaire à sa capacité à encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des interrogations et des rétroactions aux

élèves. Par conséquent, la réalisation de l'intervention a mené à un développement collatéral, celui de la compétence 11, pas mentionné : *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnelle* (MELS, 2001, p.125). Ces différentes sources de données permettent de répondre à notre troisième objectif : observer les effets de l'implantation du projet sur le développement des CP3 et CP4 de la future enseignante.

4.2 Analyse globale de l'intervention

Ci-dessous, nous faisons une analyse de l'intervention développée en classe. Nous débutons avec certaines propositions de pistes d'amélioration de l'intervention. Finalement, nous enchaînons avec des pistes pédagogiques.

4.2.1 Pistes d'amélioration de l'intervention

Comme première piste d'amélioration de l'intervention expérimentée, soulignons la planification des instructions. Les instructions devraient être plus claires, répétées, concises, modelées. Les pauses entre les tâches sont nécessaires également afin de ne pas perdre l'attention et le goût des élèves pour la tâche à réaliser. Il faut donc s'assurer de planifier les instructions plus claires et d'avoir en considération les pauses lors de la planification du projet.

Comme deuxième piste d'amélioration, l'enseignant doit contrôler le temps de chaque tâche et vérifier si tous peuvent la finir dans le temps planifié. Les élèves peuvent passer beaucoup de temps à travailler sur quelques tâches. Par conséquent, ils peuvent perdre la motivation à continuer dans le projet.

Comme troisième piste d'amélioration, la stagiaire a constaté que les élèves ont eu de la difficulté à se mettre d'accord avec les pairs sur les activités à réaliser et à se mettre

au travail rapidement lors des premières tâches du projet à cause de la quantité de participants. En conséquence, nous limiterons le nombre d'étudiants par groupe à 4 ou 5 afin d'assurer la participation active de tous les membres des équipes.

En lien avec la CP4 – *Piloter des situations d'enseignement-apprentissage* – la quatrième amélioration consisterait à mieux planifier les instructions et les explications. De fait, avant même d'entrer en classe, les instructions devraient être plus clairement posées lors de la planification; elles devraient aussi recourir à des phrases plus simples, directes, et répétitives. Des instructions plus claires et plus simples facilitent la compréhension de la tâche à réaliser et une meilleure compréhension chez les élèves qui, par conséquent, s'engageront plus rapidement et plus efficacement dans la réalisation de celle-ci. En référence à Viau (1994), être engagé dans la tâche d'apprentissage, être capable de la poursuivre et de la réaliser avec succès motiveront, en retour, l'apprenant.

En outre, en lien avec la CP3 – *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage*, la cinquième amélioration consisterait à mieux planifier les instructions et les ce qui concerne le contact visuel, les gestes, le modelage et l'utilisation de mots ressemblant au français lors que l'enseignante parle espagnol.

Finalement, si nous pouvions refaire notre intervention, nous changerions le type de projet pour un projet de type interdisciplinaire et plus artistique (jouer des chansons avec des instruments de musique, jeux de rôle). En outre, nous garderions des sujets simples sur des thèmes que l'élève connaît. Par contre, s'il s'agissait d'autres années (Sec. III, IV ou V), le projet pourrait devenir plus culturel (sur l'histoire ou la littérature hispanique), mais toujours artistique.

4.2.2 Pistes pédagogiques

Dans le but de donner plus de liberté à l'élève avec la tâche, les enseignants doivent

s'informer quant aux sujets préférés des élèves et/ou leur donner l'occasion de prendre des décisions comme choisir un sujet, un titre, les membres de l'équipe, un logiciel et ainsi de suite. Ces décisions permettent aux élèves d'avoir une certaine perception de contrôlabilité de la tâche qu'ils vont réaliser et, en conséquence, de persévérer dans ladite tâche (Viau & Roland, 1997).

Les enseignants doivent adapter leur enseignement au rythme des apprentissages de tous les élèves. Ils doivent préparer les tâches selon les capacités des élèves afin que les projets soient plus attrayants pour les élèves, en particulier ceux en difficultés d'apprentissage.

Les enseignants doivent prendre en considération le contact visuel et les interactions orales avec tous les élèves. Les interactions orales accompagnées de gestes, de modelage et de mots ressemblant au français motivent l'élève à participer et à rester engagé dans ladite activité.

4.2.3 Portée pratique

Malgré ses limites reliées au nombre et à la formulation de certaines questions du questionnaire (voir chapitre 5), les résultats permettent de faire ressortir des indices qui expliqueraient pourquoi les élèves ont du plaisir à réaliser une tâche ou l'autre. En outre, l'utilisation des stratégies d'apprentissage pendant les projets a aidé à surmonter les difficultés que les élèves ont rencontrées par rapport à la compréhension des instructions et au travail collaboratif. En contexte scolaire, ces informations nous aideraient à réaliser que l'élève est plus engagé cognitivement lorsqu'il est en contrôle de son apprentissage.

Afin d'améliorer la fluidité des étapes du projet, nous suggérons que l'enseignant utilise des instructions claires, courtes, répétées et modelées dès le début du projet. Il ne faut pas changer les instructions pour le plaisir d'un groupe d'élèves, car cela peut causer

des malentendus entre les élèves et la perte de motivation à continuer avec ledit projet à certains moments des étapes.

Selon les réponses au questionnaire, les perceptions que les élèves ont de l'activité d'enseignement-apprentissage de la classe du projet ont beaucoup changé par rapport à leur intérêt pour l'apprentissage de la langue et leur attention en classe de L3. Les élèves participent aussi davantage aux tâches. La variété des tâches proposées, plus que le recours unique à une seule approche en enseignement des langues, contribuerait davantage à la solution du manque de motivation.

CHAPITRE V- SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSIONS

Le chapitre 5 résume les grandes étapes de notre essai. Il pose ensuite un regard critique sur l'intervention réalisée. Enfin, les limites de l'étude sont exposées et nos conclusions posées.

5.1 Résumé de l'intervention

L'objectif général visé dans le cadre de cet essai était d'expérimenter deux projets en enseignement de l'espagnol L3 au secondaire. Il est important de préciser que nous voulions, avec cet essai, solutionner une problématique vécue par la chercheuse alors suppléante au secondaire, à savoir la démotivation des élèves en classe d'espagnol L3. Nous avons tenté, à cette fin, d'utiliser des projets afin de motiver les élèves du secondaire pour l'apprentissage de l'espagnol L3. À cet effet, deux projets ont été présentés à une vingtaine d'élèves de deuxième secondaire à la moitié et vers la fin de notre stage. Les élèves ont rempli un questionnaire avant et après la réalisation des deux projets afin de quantifier les effets des projets sur les déterminants et les indicateurs de la motivation à l'apprentissage de la L3.

D'une part, les résultats obtenus par l'intermédiaire du questionnaire aux élèves ont permis d'observer que la plupart des élèves ont été motivés à entreprendre et à finir les activités proposées dans le cadre des projets proposés, et ce, pour une variété de raisons (types d'activité, obtenir une meilleure note, un prix, etc.). En gros, les élèves pensent que les projets sont intéressants et qu'ils sont capables de les faire. Également, les élèves apprécient la contrôlabilité de l'activité d'apprentissage. Il ressort aussi que l'utilisation de stratégies d'apprentissage aurait aidé les participants à mieux réguler leurs apprentissages et, ce faisant, à obtenir de meilleurs résultats. De plus, les élèves ont

rapporté qu'ils persistaient davantage dans la tâche de type projet même s'ils la trouvaient difficile.

D'autre part, le journal de bord a constitué un outil précieux pour la collecte des observations sur les comportements des élèves et sur le développement des compétences professionnelles de l'enseignante. En plus des commentaires de notre enseignante associée et de ceux de notre superviseur de stage de l'université, les informations notées au journal de bord ont aidé à adapter notre enseignement avant et pendant le développement des projets et à mieux guider nos élèves dans le développement de chaque activité d'enseignement-apprentissage. En conséquence, la future enseignante a perçu une grande amélioration de sa CP3 par l'utilisation des approches didactiques variées et appropriées. Toutefois, elle a peu amélioré sa CP4 en ce qui concerne l'utilisation de phrases plus simples et exactes lors de la transmission des instructions du projet aux élèves.

5.2 Regard critique sur l'intervention et pistes d'amélioration

Étant donné l'objectif général de notre essai, à savoir expérimenter deux projets en enseignement de l'espagnol L3, et la problématique du manque de motivation des élèves du secondaire à l'apprentissage de la L3, l'expérimentation de projets en classe d'espagnol nous a semblé pertinente. De fait, la réalisation de l'essai et la mise en œuvre de l'intervention proposée ont permis de répondre aux objectifs de notre essai. Par contre, l'utilisation unique de projets comme activités communicatives dans la classe d'espagnol L3 ne répondrait pas, à elle seule, au problème de la démotivation en apprentissage de la L3. Différentes raisons peuvent expliquer cette observation.

La première raison résiderait dans la différence existant entre les types d'apprentissages et la sociabilité des élèves. Nous croyons que quelques élèves ne pensent pas que les projets soient positifs dans leur apprentissage parce qu'ils n'aiment pas

travailler en grands groupes ou en équipes et, pour cela, ils prennent plus de temps à s'adapter à travailler en équipe.

La deuxième raison est le temps. Nous avons d'ailleurs observé que tous les élèves travaillent à des rythmes différents. En effet, quelques-uns finissent avant les autres et d'autres prennent leur temps pour travailler. Il fallait donner du travail en extra pour les élèves qui attendaient avant de passer à une nouvelle étape.

La troisième raison est la perception de la valeur de l'activité par des élèves. Étant une déterminante du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau et Louis (1997), elle doit perdurer chez les élèves. À cet effet, les enseignants doivent exposer les élèves à des sujets intéressants, quelques fois reliés avec leur expérience de vie (âge, intérêts, etc.) en fonction des ressources disponibles (TIC, fourniture de classe, matériel recyclable, etc.). Ces projets seraient tant personnels qu'en groupes afin de varier et de dynamiser différemment les tâches réalisées par les élèves. Varier les tâches stimule l'attention et l'intérêt des élèves. Ceci étant, les élèves se sentent plus satisfaits et plus motivés à continuer et à réussir à chaque étape du projet (PFEQ, 2013, Arpin & Capra, 2001). Dans le travail coopératif, les élèves apprennent à travailler ensemble et apprennent à être plus tolérants en surmontant des conflits. En même temps, le travail personnel peut aider l'élève à développer une compétence comme l'écriture ou une habileté artistique.

5.3 Limites

Premièrement, une limite réside dans le nombre et les caractéristiques des participants (29 élèves d'une école privée de la région de Sherbrooke ont constitué l'échantillonnage de cette intervention). Les résultats obtenus ne peuvent pas se comparer à ceux des élèves d'autres années, et/ou d'autres écoles. Les élèves de cette école privée voyagent régulièrement avec leurs parents dans des pays du sud durant les vacances. De plus, les élèves de deuxième et de troisième secondaire participant en plus aux voyages

du programme linguistique (*Ruta Maya*) ou de voyages de représentation de leur école (*Round Square*) sont plus motivés à l'apprentissage de l'espagnol.

Deuxièmement, une limite de notre essai de l'utilisation du questionnaire est la désirabilité sociale. La désirabilité sociale se définit comme l'ensemble des facteurs qui amènent certains élèves à répondre à un questionnaire de manière socialement désirable, ou, autrement dit, dans le but de plaire à l'enseignante (Paulhus, 2002). Après avoir enseigné aux élèves de deuxième secondaire pendant presque quatre mois, l'analyse des résultats pourrait aussi être biaisée par la connaissance que la chercheuse avait de ses élèves et du milieu scolaire d'où ils proviennent. En conséquence, ceci a comme effet de réduire la validité des conclusions réalisées sur la base des résultats obtenus par voie de questionnaire.

Troisièmement, le nombre de questions attribuées à chaque catégorie du modèle de motivation est inégal. Dans le cas des déterminants, la catégorie de la perception de la valeur de l'activité d'apprentissage est mesurée par trois questions alors que la perception de la compétence est mesurée par quatre questions et la perception par seulement une question. Dans le cas des indicateurs, l'engagement cognitif est mesuré par 11 questions alors que la persévérance est mesurée par 1 question seulement. En outre, il y aurait lieu de supprimer certaines questions redondantes dans la section des stratégies d'apprentissage.

Quatrièmement, un glissement sémantique s'est opéré lors de la rédaction des questions composant la *variable perception de l'utilité de la tâche*. Ainsi, la question 6 du questionnaire *Je fais un projet afin d'obtenir le prix gagnant* (tableau 9) tentait de mesurer la variable perception de l'utilité de la tâche chez l'élève avec la question 5 *Je pense que les activités, les jeux et/ou les projets m'aideront à mieux parler la langue espagnole*. Or, la question 6 permettrait plutôt de vérifier si l'élève entretient des buts de performance au sens de Viau et Rolland (1997) ou s'il est extrinsèquement motivé au sens de Deci et Ryan

(1985). « Les sources extrinsèques de la motivation n'ont rien de répréhensible, à moins qu'elles ne nuisent à la motivation intrinsèque » (Viau, 1994, p.47). Dans l'éventualité où nous souhaiterions réutiliser notre questionnaire, il y aurait ainsi lieu d'isoler la question 6 et de mesurer séparément les buts de performance des élèves.

Comme dernière limite soulignons que nous avons recouru à seulement deux types de projets comme convenu avec l'enseignante associée afin de les structurer convenablement avec les étapes indiquées selon les périodes du groupe jusqu'à la fin du stage. Il serait important d'observer d'autres projets incluant, par exemple, des sujets interdisciplinaires afin de vérifier si, effectivement, son thème est un élément de motivation pour les élèves dans l'apprentissage de la L3.

5.4 Mot de la fin

Comme suite à cet essai, nous sommes maintenant consciente de la relation qui existe entre le type d'activité proposé aux élèves et la motivation en apprentissage de la L3. De fait, nous pouvons maintenant mieux juger et mieux évaluer le type d'activité que nous présentons à nos élèves en prenant en considération plusieurs éléments comme l'intérêt que peut présenter l'activité ou son thème en fonction de l'âge des élèves, la clarté des consignes et le temps à allouer à chaque tâche et à chaque étape du projet. Nous pouvons également mieux estimer le degré de difficulté ou d'exigence des tâches pour les élèves et la faisabilité des activités en regard des normes de l'école où nous enseignons.

Accompagner et guider les élèves dans les étapes du projet est très important afin que ceux-ci gardent une perspective positive de l'activité qu'ils entreprennent. Pour cela, l'enseignant qui prend le rôle d'accompagnateur dans un projet doit être disponible pour répondre aux questions des élèves et les aider dans leur recherche de solutions spécifiques à leur projet. Dans le but de motiver les élèves à persévérer à chaque étape, l'enseignant doit offrir un support inconditionnel et des rétroactions constructives.

Nous avons constaté que les projets ont apporté des occasions multiples pour la pratique des trois compétences¹⁵ langagières ciblées dans le PFEQ: C1, C2 et la C3. Les élèves ont eu l'opportunité d'écrire de courts textes, de parler entre eux en s'amusant avec le vocabulaire et de comprendre les instructions demandées. La C1 a été un défi à accomplir mais, avec l'utilisation d'un système de pointage¹⁶, les élèves ont compris qu'ils devaient parler pour gagner des points et peut-être finalement obtenir en de récompense le prix à la fin du projet. Le questionnaire a clairement montré que les élèves s'obligeaient à parler entre eux parce qu'ils voulaient gagner le prix. En d'autres mots, recourir à l'APP en L3 permet de contextualiser la situation de communication, de la rendre authentique ainsi que de faire des liens avec la langue apprise.

Finalement, les recherches effectuées sur les avantages de l'utilisation du projet en classe de L3 et la motivation des élèves continueront à mieux nous guider dans le choix des stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la L3.

¹⁵ Interagir en espagnol (C1), comprendre des textes variés en espagnol (C2) et produire des textes variés en espagnol (C3).

¹⁶ +2 points si tu parles en espagnol; -5 si tu parles en français, +3 si tu es prêt à commencer, +5 respect.

RÉFÉRENCES

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. Dans J. Meece, & D. Schunk (Éds.). *Students' perceptions in the classroom*, 327-348. Hilldale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Boucherville, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Arpin, L., & Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.
- Bailly, N., & Cohen, M. (2009). L'approche communicative. *Revue Tour de Toile*. Récupéré du site de la revue : http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY : W.H. Freeman.
- Barbeau, D., Montini, A., & Roy, C. (1997). Comment favoriser la motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 11(1), 9-13. Récupéré du site de la revue : http://cegepssherbrooke.qc.ca/piea/images/SRD/Encadrement/NouveauC/2./10.motivation_scolaire_1997_ajout.pdf
- Beacco, J. C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: Enseigner à partir du Cadre commun de référence pour les langues*. Paris, Didier. Récupéré de <http://www.editionsdidier.com/article/l-approche-par-competences-dans-l-enseignement-des-langues/>
- Berdal-Masuy, F., & Botella, M. (2013). La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants. *Revue de Linguistique et de Didactique de langues. Lidil*, 48, 57-76. Récupéré de <http://lidil.revues.org/3314>
- Block, D. (2004). Review of Rod Ellis's task-based language learning and teaching. Dans *Language Learning Journal*, 29, 18-22. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09571730485200051?journalCode=rllj20#.V028ZfYUV1s>

- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* (3^e éd.). New York, NY: Routledge.
https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8535.2010.01135_2_1.x
- Cantin, D., Hébert, N., Lépine, M., & Thomas, P. (2002). Les difficultés rencontrées en pédagogie par projet. *Québec français*, 126, 72-75. Récupéré du site de la revue érudit :
<http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1192584/55847ac.html>
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (1995). *20 Formules pédagogiques*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY : Plenum.
- Delhaxte, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 118, 106-125. Récupéré du site de Persée :
http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1180
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Duru-Bellat M., & Crahay, M. (2001). L'école peut-elle être juste et efficace? Compte rendu. Dans *Revue française de pédagogie*, 135, 223-225. Culture et éducation : Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin. Récupéré du site de la revue Persée : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2816_t1_0223_0000_2
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, U.K: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3), 221-246. Récupéré du site de la revue <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x/full>
- Ellis, R. (2011). *Task-Based Language Teaching: Sorting Out the Misunderstanding* Department of Applied Linguistics. University of Auckland.
http://www.slideshare.net/literaturadehablainglesa/task-based-language-teaching?qid=65451368-39b2-43a0-a31f-d74525831900&v=&b=&from_search=2
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. (3^e éd.) Montréal, QC : ERPI.
- Lantolf, J.P., & Genung, P.B. (2002). I'd rather switch that fight: An activity-theoretical study of power, success, and failure in a foreign language. Dans C. Kramsch. (Ed.), *Language acquisition and language socialization : Ecological perspective* (pp. 175-196). London :

Continuum.

Lightbown, P.M., & Spada, N. (1991). Étude des effets à long terme de l'apprentissage intensif de l'anglais, langue seconde, au primaire. *Canadian Modern Language Review*, 48, 90-117.

Lightbown, P. (2014). Making the minutes count in L2 teaching. *Language Awareness*, 23, 3-23. https://www.researchgate.net/publication/272123705_Making_the_minutes_count_in_L2_teaching

Mahahi, T. S. T., & Jafari, S. M. (2012). Motivation, Its Types, and Its Impacts in Language Learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3(24) 230-235. <http://ijbssnet.com/journal/index/1729>

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles. Québec, QC : Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-lenseignement-les-orientations-les-competes-professionnelles/>

Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations, les compétences professionnelles. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec, QC : Repéré à <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>

Ministère de l'éducation, du Loisir et du sport. (2013). *Le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*. Récupéré du site <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=langues>

Mozgalina, A. (2015). More or less choice? The influence of choice on task motivation and task engagement. *Journal Elsevier*, 49, 120-132.

Negueruela-Azarola, E. (2011). Changing reasons as reasoning changes: a narrative interview on second language classroom motivation, telecollaboration, and the learning of foreign languages. *Language Awareness*, 20(3), 183-201.

Paulhus, D. L. (2002). *Socially desirable responding : the evolution of a construct*. Dans H. Braun, D. N. Jackson & D. E. Wiley (Éds.). *The role of constructs in psychological and educational measurement*, 49-69, Erlbaum, Hillsdale.

Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Provost, M. A., Alain, M., Leroux, Y., & Lussier, Y. (2016). *Normes de présentation d'un travail de recherche*. (5e éd.). Trois-Rivières, QC: Les Éditions SMG.
- Raby, C., & Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie*. Anjou, QC : CEC.
- Ruan, Y., Duan, X., & Du, X. Y. (2015). Tasks and learner motivation in learning Chinese as a foreign language. *Language, Culture and Curriculum*, 28(2), 170-190.
- SPEAQ. (2001). *L'enseignement de l'anglais langue seconde*. Document présenté à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec http://www.spl.gouv.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/memoires/221_Soc_promo_enseign_angl_lang_sec_Queb.pdf
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal, QC : Éditions du nouveau pédagogique.
- Viau, R. (1996). La motivation, condition essentielle de réussite. *Sciences humaines*, 12, 44-46. http://www.scienceshumaines.com/eduquer-et-former_fr_35.htm
- Viau, R., & Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22(2), 144-157
- Viau, R., & Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 25(1), 16-26. <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE25-1/CJE25-1-viau.pdf>
- Weinstein, C. E., & Meyer, D. K. (1991). Cognitive learning strategies and college teaching. *New Directions For Teaching And Learning*, 45, 15-26.

ANNEXES

ANNEXE 1 - QUESTIONNAIRE SUR TON COURS D'ESPAGNOL

Année et groupe _____ Garçon _____ Fille _____

Instructions : Encerclez avec un X a, b, c, d selon votre choix.

1. Les sujets des activités, des jeux et des projets sont intéressants pour moi.
a. Pas du tout. b. Parfois. c. Souvent. d. Toujours.
2. Les activités, les jeux et les projets semblent trop faciles et ça m'ennuie.
a. Pas du tout. b. Parfois. c. Souvent. d. Toujours.
3. Les activités, les jeux et les projets semblent trop difficiles.
a. Pas du tout. b. Parfois. c. Souvent. d. Toujours.
4. Le temps pour faire les activités, les jeux et/ou les projets est suffisant pour finir le travail demandé.
a. Pas du tout. b. Parfois. c. Souvent. d. Toujours.
5. Je pense que les activités, les jeux et/ou les projets m'aideront à mieux parler la langue espagnole.
a. Pas du tout. b. Parfois. c. Souvent. d. Toujours.
6. Je fais un projet afin d'obtenir le prix gagnant et/ou une bonne note.
a. Pas du tout. b. Parfois. c. Souvent. d. Toujours.
7. Tu aimes que ta professeure te donne de bons commentaires.
a. Pas du tout. b. Parfois. c. Souvent. d. Toujours.
8. Tu aimes que ta professeure te donne la possibilité de choisir les sujets pour une activité, un jeu et/ou un projet en classe.
a. Pas du tout. b. Parfois. c. Souvent. d. Toujours.
9. Lorsque je fais une activité, un jeu et/ou un projet, je me sens habile à trouver des informations pertinentes sur le web.
a. Pas du tout. b. Parfois. c. Souvent. d. Toujours.
10. J'apprends le vocabulaire par cœur.
a. Pas du tout. b. Parfois. c. Souvent. d. Toujours.

11. Afin de réussir dans mes présentations, je fais des brouillons.
a. Pas du tout. b. Parfois. c. Souvent. d. Toujours.
12. Lorsque les consignes ne sont pas claires, je pose des questions à l'enseignante.
a. Pas du tout. b. Parfois. c. Souvent. d. Toujours.
13. Je me sens capable de déduire le sens des mots sans l'aide du dictionnaire.
a. Pas du tout. b. Parfois. c. Souvent. d. Toujours.
14. J'écris des aide-mémoire pour m'aider dans ma présentation.
a. Pas du tout. b. Parfois. c. Souvent. d. Toujours.
15. J'utilise des dictionnaires pour apprendre le vocabulaire nouveau.
a. Pas du tout. b. Parfois. c. Souvent. d. Toujours.
16. J'essaie de prononcer et de dire les mots en espagnol.
a. Pas du tout. b. Parfois. c. Souvent. d. Toujours.
17. J'étudie pour les examens de grammaire.
a. Pas du tout. b. Parfois. c. Souvent. d. Toujours.
18. J'essaie de prendre de notes pour mieux apprendre la grammaire et le vocabulaire.
a. Pas du tout. b. Parfois. c. Souvent. d. Toujours.
19. Si j'ai une mauvaise note, je pense que je réussirai mieux au prochain examen.
a. Pas du tout. b. Parfois. c. Souvent. d. Toujours.
20. Je persiste dans le projet d'espagnol même si je le trouve difficile.
a. Pas du tout. b. Parfois. c. Souvent. d. Toujours.

ANNEXE 2- DÉTAILS DE L'INTERVENTION : NOTRE VILLE

Phases du projet	Actions de l'enseignante	Actions des élèves	Temps
Période 1			
Préparation (activation des connaissances antérieures)	L'enseignante accueille les élèves, prend les présences. L'enseignante chante la chanson de bienvenue en faisant des gestes.	Les élèves répètent chaque phrase de la chanson avec gestes.	5 minutes
	L'enseignante fait des exercices d'interaction sur <i>Este-ese-aquel</i> .	Les élèves participent dans les exercices « ese es el lápiz de Maria », « este es mi lápiz ».	5 minutes
	L'enseignante montre le <i>Power Point</i> sur les différentes villes du monde.	Les élèves écoutent attentivement.	10 minutes
	Questionnement sur l'architecture, les couleurs, les types de bâtiments, les plans des villes, les villes familières et ainsi de suite.	Les élèves prennent des notes et partagent leurs connaissances sur l'architecture, les bâtiments, les villes qui qu'ils leur sont familières. Les élèves participent et donnent leurs opinions.	10 minutes
	L'enseignante annonce le projet <i>Notre ville</i> à réaliser. Elle explique les instructions en général.	Les élèves écoutent attentivement.	10 minutes
	L'enseignante répond aux questions.	Les élèves posent des questions sur les instructions.	10 minutes
	L'enseignante finit le cours et souhaite une bonne journée aux élèves.	Les élèves sortent de la classe.	5 minutes
Période 2			
Phase de la mise en oeuvre (partie I)	L'enseignante accueille les élèves, prend les présences. L'enseignante chante la chanson de bienvenue en faisant des gestes.	Les élèves répètent chaque phrase de la chanson avec les gestes	5 minutes
	L'enseignante fait une activité communicative avec <i>voy a ir</i> .	Les élèves participent à l'activité d'interaction.	10 minutes
	L'enseignante présente la liste des groupes et attend que les élèves rencontrent leurs coéquipiers.	Les élèves écoutent attentivement et se rencontrent avec leurs co-équipiers.	5 minutes
	L'enseignante projette les instructions sur l'écran et annonce les premières tâches à réaliser : trouver le nom de votre ville et faire le plan.	Les élèves lisent les instructions projetées à l'écran qui se trouvent aussi dans leur livre d'espagnol et commencent à travailler sur l'invention d'un nom pour leur ville et le dessin d'un plan.	20 minutes
	Elle circule dans la classe.	Les élèves posent des questions dans les précisions du plan, la quantité de rues, bâtiments, les couleurs, les noms et ainsi de suite.	10 minutes
	L'enseignante finit le cours et souhaite une bonne journée.	Les élèves sortent de la classe.	5 minutes

Période 3			
Phase de la mise en œuvre (Partie II)	L'enseignante accueille les élèves, prend les présences. L'enseignante chante la chanson de bienvenue en faisant de gestes.	Les élèves chantent chaque phrase de la chanson en faisant les gestes.	5 minutes
	L'enseignante demande aux étudiants d'ouvrir leur livre d'espagnol dans leur ordinateur pour travailler les exercices sur les numéros ordinaux et fait la correction avec la participation des élèves.	Les élèves ouvrent leurs ordinateurs et travaillent en silence sur l'exercice demandé. Ensuite, les élèves corrigent avec la participation de leurs pairs.	10 minutes
	L'enseignante donne le papier blanc et répète les consignes : écrire au centre du papier blanc le nom de votre ville et faire le dessin de la ville (version finale).	Les élèves écoutent attentivement et rencontrent leurs coéquipiers afin de continuer le travail en équipe.	5 minutes
	L'enseignante supervise les groupes de travail et donne des rétroactions.	Les élèves travaillent et finissent leur version finale du dessin de la ville. Pour les groupes qui n'ont pas fini, Ils continueront le cours suivant.	15 minutes
	L'enseignante annonce les instructions de la tâche suivante : l'écriture du texte de la description de la ville.	Les élèves écoutent attentivement.	5 minutes
	L'enseignante circule pour les questions et communique seulement en espagnol. L'enseignante finit le cours et souhaite une bonne journée.	Les élèves travaillent sur les plans de leurs villes et ceux qui ont fini peuvent continuer avec le texte en parlant en espagnol. Les élèves sortent de la classe.	10 minutes 5 minutes
Période 4			
Phase de la mise en œuvre (partie III)	L'enseignante accueille les élèves, prend les présences. L'enseignante chante la chanson de bienvenue en faisant de gestes.	Les élèves chantent chaque phrase de la chanson en faisant des gestes.	5 minutes
	L'enseignante fait une activité communicative avec les élèves sur l'utilisation de <i>Ser ou Estar</i> . Pose des questions : <i>¿dónde está la mesa? ¿Dónde está Megana?</i>	Les élèves participent à l'activité d'interaction et posent des questions à leur ami à côté d'eux. <i>¿Dónde está tu cuaderno de español?</i>	10 minutes 5 minutes
	L'enseignante répète les instructions du texte.	Les élèves écoutent attentivement et posent des questions.	
	L'enseignante laisse les élèves travailler leur dernière version du plan et le texte. Elle se promène pour les questions.	Les élèves reprennent leurs travaux et ils finissent leurs plans de leurs villes colorées. Les élèves travaillent aussi sur leur texte et le terminent.	20 minutes
	L'enseignante explique aux élèves la présentation kiosque pour le lendemain.	Les élèves écoutent attentivement et posent des questions.	10 minutes
L'enseignante finit le cours et souhaite une bonne journée.	Les élèves sortent de la classe.	5 minutes	

Période 5			
Phase de la disposition (partie I)	L'enseignante accueille les élèves, prend les présences. L'enseignante chante la chanson de bienvenue en faisant de gestes.	Les élèves chantent chaque phrase de la chanson en faisant les gestes.	5 minutes
	L'enseignante fait une activité cours d'interaction sur l'utilisation de <i>estar</i> sur la place d'un objet.	Les élèves participent en répondant aux questions et en posant des questions aux autres élèves en grand groupe.	5 minutes
	L'enseignante distribue aux élèves un cahier avec des questions sur les villes et explique les consignes.	Les élèves reçoivent le cahier et écoutent attentivement les consignes.	5 minutes
	L'enseignante se promène pour vérifier s'ils ont compris les instructions.	Une élève de chaque groupe se promène, pose les questions dans le cahier et écrit les réponses. Entretemps, l'autre élève du groupe attend à sa place la visite d'autres élèves qui lui posent des questions sur sa ville. Ils changent de rôle chaque 10 minutes.	30 minutes
	L'enseignante ramasse les cahiers travaillés et explique la présentation en grand groupe aux élèves.	Les élèves finissent leurs cahiers et les donnent à l'enseignante.	5 minutes
L'enseignante finit le cours et souhaite une bonne journée.	Les élèves laissent le local en ordre et sortent.	5 minutes	
Période 6			
Phase de la disposition (partie II)	L'enseignante accueille les élèves, prend les présences. L'enseignante chante la chanson de bienvenue en faisant de gestes.	Les élèves chantent chaque phrase de la chanson en faisant les gestes.	5 minutes
	L'enseignante demande aux élèves de se préparer pour la présentation.	Les élèves se préparent pour la présentation, ajoutent les derniers détails dans leurs dessins et le texte écrit.	10 minutes
	L'enseignante appelle les groupes pour qu'ils fassent leurs présentations.	Le premier groupe présente sa ville.	35 minutes
	L'enseignante finit le cours et souhaite une bonne journée.	Les élèves laissent la salle de classe en ordre et sortent.	5 minutes

ANNEXE 3- KIOSCO MI CIUDAD

PRIMERA CIUDAD VISITADA

- 1.- Nombre de la ciudad
- 2.- Nombre de los fundadores
- 3.- ¿Cuál es la actividad del segundo sitio?
- 4.- ¿Cuál es la actividad del quinto sitio?
- 5.- ¿Cómo se llama el séptimo sitio?
- 6.- ¿Cómo se llama el cuarto sitio?
- 7.- ¿Qué te gusta de la ciudad?
- 8.- ¿Qué no te gusta de la ciudad?
- 9.- Da tu apreciación del proyecto: /10__

SEGUNDA CIUDAD VISITADA

- 1.- Nombre de la ciudad
- 2.- Nombre de los fundadores
- 3.- ¿Cuál es la actividad del tercero sitio?
- 4.- ¿Cuál es la actividad del sexto sitio?
- 5.- ¿Cómo se llama el octavo sitio?
- 6.- ¿Cómo se llama el quinto sitio?
- 7.- ¿Qué te gusta de la ciudad?
- 8.- ¿Qué no te gusta de la ciudad?
- 9.- Da tu apreciación del proyecto: /10__

TERCERA CIUDAD VISITADA

- 1.- Nombre de la ciudad
- 2.- Nombre de los fundadores

- 3.- ¿Cuál es la actividad del cuarto sitio?
- 4.- ¿Cuál es la actividad del séptimo sitio?
- 5.- ¿Cómo se llama el primer sitio?
- 6.- ¿Cómo se llama el sexto sitio?
- 7.- ¿Qué te gusta de la ciudad?
- 8.- ¿Qué no te gusta de la ciudad?
- 9.- Da tu apreciación del proyecto: /10__

CUARTA CIUDAD VISITADA

- 1.- Nombre de la ciudad
- 2.- Nombre de los fundadores
- 3.- ¿Cuál es la actividad del quinto sitio?
- 4.- ¿Cuál es la actividad del primer sitio?
- 5.- ¿Cómo se llama el segundo sitio?
- 6.- ¿Cómo se llama el séptimo sitio?
- 7.- ¿Qué te gusta de la ciudad?
- 8.- ¿Qué no te gusta de la ciudad?
- 9.- Da tu apreciación del proyecto: /10__

QUINTA CIUDAD VISITADA

- 1.- Nombre de la ciudad
- 2.- Nombre de los fundadores
- 3.- ¿Cuál es la actividad del sexto sitio?
- 4.- ¿Cuál es la actividad del segundo sitio?
- 5.- ¿Cómo se llama el tercer sitio?
- 6.- ¿Cómo se llama el primer sitio?
- 7.- ¿Qué te gusta de la ciudad?
- 8.- ¿Qué no te gusta de la ciudad?
- 9.- Da tu apreciación del proyecto: /10__

ANNEXE 4- DÉTAILS DE L'INTERVENTION : LE DRAGON RIGOLO

Phases du projet	Actions de l'enseignante	Actions des élèves	Temps
Période 1			
La préparation (activation des connaissances antérieures)	L'enseignante accueille les élèves, prend les présences. L'enseignante chante la chanson de bienvenue en faisant des gestes drôles.	Les élèves répètent chaque phrase de la chanson avec des gestes.	5 minutes
	Elle annonce le visionnement du film et demande de porter attention aux personnages principaux du film.	Les élèves écoutent en silence.	5 minutes
	L'enseignante met le film du Dragon I aux élèves en espagnol	Les élèves regardent le film en silence.	40 minutes
	L'enseignante finit le cours et souhaite une bonne journée.	Les élèves laissent la salle de classe en ordre et sortent.	5 minutes
Période 2			
La préparation II (activation des connaissances antérieures)	L'enseignante accueille les élèves, prend les présences. L'enseignante chante la chanson de bienvenue en invitant deux élèves à chanter avec elle. Elle annonce le visionnement de la dernière partie du film.	Les élèves répètent chaque phrase de la chanson avec des gestes.	5 minutes
	L'enseignante pose des questions sur les personnages du film « cómo es Hipo?, dónde vive él, cómo es el Dragón, cómo es el dragón de Hipo?	Les élèves regardent le film en silence.	20 minutes
	L'enseignante présente le projet du dragon et explique toutes les instructions.	Les élèves répondent avec des phrases complètes.	5 minutes
	L'enseignante finit le cours et souhaite une bonne journée.	Les élèves écoutent en silence. Ensuite, ils posent des questions sur les instructions qu'ils ne comprennent pas.	20 minutes
		Les élèves laissent la salle de classe en ordre et sortent.	5 minutes

Période 3			
Phase de mise en œuvre (Partie I)	L'enseignante accueille les élèves, prend les présences. L'enseignante chante la chanson de bienvenue en invitant deux élèves à chanter avec elle.	Les élèves répètent chaque phrase de la chanson avec des gestes.	5 minutes
	L'enseignante demande aux élèves de former des groupes de 8, de choisir une couleur et un nom pour leur dragon et de les écrire sur un papier pour donner à l'enseignante.	Les élèves cherchent rapidement leurs membres d'équipe et laissent les papiers sur la table de l'enseignante.	10 minutes
	L'enseignante demande aux élèves de changer de place selon les groupes formés et d'ouvrir leurs ordinateurs à la page 65. L'enseignant lit les indications.	Les élèves changent de place selon les indications de l'enseignante montrées sur l'écran. Les élèves ouvrent leurs ordinateurs sur la page 65 et écoutent l'enseignante.	15 minutes
	L'enseignante, annonce la première tâche à réaliser : dessiner sur un papier le dragon avec toutes les caractéristiques demandées.	Les élèves lisent en silence les indications sur les caractéristiques demandées du dragon. Ils posent des questions à l'enseignante. Ils se mettent à travailler en groupe de 2. Il y a des élèves qui écrivent, d'autres qui dessinent, d'autres qui donnent des idées.	20 minutes
	L'enseignante finit le cours et souhaite une bonne journée	Les élèves laissent la salle de classe en ordre et sortent.	5 minutes
Période 4			
Phase de la mise en œuvre (partie II)	L'enseignante accueille les élèves, prend les présences. L'enseignante chante la chanson de bienvenue en invitant deux élèves à chanter avec elle.	Les élèves répètent chaque phrase de la chanson avec des gestes.	5 minutes
	L'enseignante laisse du temps à finir les dessins du dragon et les caractéristiques. L'enseignante distribue des boîtes de carton aux élèves, papier de couleurs et ainsi de suite.	Les élèves se mettent à travailler et finissent leurs tâches en groupes de 2. Chaque groupe reçoit une boîte, les matériaux et discute en espagnol sur le dessin de la boîte.	15 minutes
	L'enseignante demande aux élèves leur attention et annonce les cinq tâches suivantes : créer une boîte pour le trésor, confectionner un logo identifiant son dragon, inventer la formule magique, écrire une chanson et faire l'arbre généalogique du dragon.	Les élèves écoutent attentivement les tâches	5 minutes
	L'enseignante demande aux élèves de se séparer en groupe de 2 élèves pour les tâches et demande d'ouvrir leurs ordinateurs à la page 65 du livre électronique.	Les élèves ouvrent leurs ordinateurs à la page 65. Ils lisent les instructions. Chaque groupe (8 participants) distribue les tâches en sous-groupe de 2. Chaque sous-groupe travaillera pendant deux périodes afin de finir leurs tâches. Le sous-groupe finissant la tâche pourra aider autre sous-groupe afin que tous puissent finir.	20 minutes
	L'enseignante finit le cours et souhaite une bonne journée.	Les élèves laissent la salle de classe en ordre et sortent.	5 minutes

Période 5			
Phase de la mise en œuvre (partie III)	L'enseignante accueille les élèves, prend les présences. L'enseignante chante la chanson de bienvenue en invitant deux élèves à chanter avec elle.	Les élèves répètent chaque phrase de la chanson avec des gestes.	5 minutes
	L'enseignante fait un exercice d'interaction.	Les élèves écoutent et participent.	5 minutes
	L'enseignante laisse les élèves continuer leurs projets et prend le rôle de guide et administratrice du score. Elle se promène dans la classe, supervise que tous les élèves parlent en espagnol, supervise la discipline et le programme de points selon le groupe, répond aux questions, encourage les interventions.	Les élèves en sous-groupes de 2 continuent à travailler sur les tâches proposées : ils parlent en espagnol, posent des questions, proposent des solutions, aident leurs co-équipiers.	40 minutes
	L'enseignante finit le cours et souhaite une bonne journée.	Les élèves laissent la salle de classe en ordre et sortent.	5 minutes
Période 6			
Phase de la mise en œuvre (partie IV)	L'enseignante accueille les élèves, prend les présences. L'enseignante chante la chanson de bienvenue en invitant deux élèves à chanter avec elle.	Les élèves répètent chaque phrase de la chanson avec des gestes.	5 minutes
	L'enseignante donne du temps aux élèves afin de finir leurs tâches.	Les élèves travaillent sur leurs tâches et finissent.	10 minutes
	L'enseignante annonce les tâches : élaborer des pépites en origami de différentes couleurs par le visionnement des vidéos en <i>YouTube</i> .	Les élèves visionnent la vidéo et élaborent leurs pépites.	15 minutes
	L'enseignante annonce la présentation des dragons en grand groupe à la prochaine période. L'enseignante supervise, se promène, répond aux questions.	Les élèves se préparent pour la présentation de leurs dragons en grand groupe. Les élèves posent de questions, parlent en espagnol, écrivent et finissent leurs tâches.	20 minutes
	L'enseignante finit le cours et souhaite une bonne journée.	Les élèves laissent la salle de classe en ordre et sortent.	5 minutes

Période 7			
Phase de la disposition (partie I)	L'enseignante accueille les élèves, prend les présences. L'enseignante chante la chanson de bienvenue en invitant deux élèves à chanter avec elle.	Les élèves répètent chaque phrase de la chanson avec des gestes.	5 minutes
	L'enseignante donne aux élèves quelque temps pour se préparer pour la présentation.	Les élèves parlent en espagnol avec leurs co-équipiers, sortent leurs dessins, leurs chansons, leurs boîtes, leurs logos, leurs arbres généalogiques, leurs pépites.	10 minutes
	L'enseignante appelle les groupes, écoute les présentations et reçoit les travaux.	Le premier groupe présente son dragon et ensuite les autres groupes.	35 minutes
	L'enseignante finit le cours et souhaite une bonne journée.	Les élèves laissent la salle de classe en ordre et sortent.	5 minutes
Période 8			
Phase de la disposition (partie II)	L'enseignante accueille les élèves, prend les présences. L'enseignante chante la chanson de bienvenue en invitant deux élèves à chanter avec elle.	Les élèves répètent chaque phrase de la chanson avec des gestes.	5 minutes
	L'enseignante appelle les groupes qui n'ont pas fait leurs présentations, les écoute et reçoit les travaux.	Les élèves font les présentations de leurs dragons et finissent le projet.	40 minutes
	L'enseignante annonce le groupe qui a accumulé le plus de points, annonce le groupe gagnant et donne le prix.	Les élèves écoutent et le groupe gagnant reçoit le prix.	5 minutes
	L'enseignante finit le cours et souhaite une bonne journée.	Les élèves laissent la salle de classe en ordre et sortent.	5 minutes

ANNEXE 5- JOURNAL DE BORD

Situations observables

Éléments observés en lien avec les déterminants et les indicateurs	Date/période/épisode La classe traditionnelle	Date/période/épisode Projet	Commentaires de la stagiaire
La valeur de l'activité	<p>Vendredi 27 janvier Cinquième période : 15 :00-15 :55</p> <p>Lorsque la cloche sonne, trois garçons ne sont pas à leur place, deux filles jouent avec leurs cheveux sans arrêt et la stagiaire chante la chanson de bienvenue et ensuite donne un exercice d'interaction. Quelques élèves répondent rapidement. D'autres ne suivent pas les exercices.</p> <p>Ensuite, je leur demande d'ouvrir leurs livres électroniques et de compléter les exercices pratiqués en classe. Les mêmes élèves parlent et un autre élève donne des exemples inappropriés pour son âge.</p> <p>La classe se termine et les élèves sont prêts à partir avant la cloche. La stagiaire devrait contrôler cette attitude.</p>	<p>Jeudi 23 février Quatrième période : 13 :55-14 :50</p> <p>Lorsque la cloche sonne, les élèves sont à leur place. Ils ont peur de perdre des points (programme points-bonus).</p> <p>La stagiaire chante la chanson de bienvenue et ensuite répète les étapes du projet. Par la suite, elle donne la tâche à réaliser : terminer le plan de la ville en papier blanc.</p> <p>Le même groupe de garçons bavardent, ensemble. Par contre, ils travaillent et terminent la tâche demandée. Ils semblent engagés. L'élève qui donnait des exemples inappropriés aide ses co-équipiers à finir la tâche.</p> <p>Les élèves attendent le son de la cloche pour quitter.</p>	<p>La gestion de la classe s'est améliorée. Les élèves sont plus intéressés à réaliser les tâches et à faire un bon travail.</p> <p>Pendant les projets, les attitudes de respect envers le groupe et envers l'enseignante sont courantes : les élèves interrompent moins et ils prennent moins de temps à s'installer à leurs places. Après trois semaines de projet de la ville, la stagiaire n'a plus besoin d'attendre le silence.</p> <p>L'associée-enseignante suggère de commencer les projets avant la date établie. Par contre, la stagiaire demande une marge de temps pour se familiariser avec les élèves et se faire connaître.</p>
La contrôlabilité	<p>Mercredi 1^{er} février Première période 9 :05-10 :00</p> <p>Après la chanson de bienvenue et les exercices de trous, nous avons à apprendre et à pratiquer les mots dans la liste de vocabulaire sur la ville, les établissements commerciaux et les professions.</p> <p>À cause des exercices déjà structurés et développés pour les projets, les élèves n'avaient pas la liberté de faire d'autres activités pour quelques périodes. Nous devions finir les contenus programmés. Les élèves participent, mais ce n'est pas le même plaisir.</p> <p>La classe se termine et les élèves sont prêts à partir avant la cloche.</p>	<p>Mardi 14 février Première période 9 :05-10 :00</p> <p>Après la chanson de bienvenue, les salutations pour la Saint-Valentin et la petite capsule de 10 minutes de grammaire, la stagiaire répète les instructions sur le plan de la ville. Les élèves doivent élaborer un plan contenant 6 rues et 8 édifices.</p> <p>Quelques élèves n'ont pas respecté l'instruction, ils voulaient 7 rues et la stagiaire a accepté. C'était positif pour le groupe. Les élèves ont cherché plus d'idées sur Internet et ils ont travaillé à la maison afin de finir le plan.</p> <p>Une élève seulement a demandé d'aller aux toilettes.</p> <p>Les élèves attendent le son de la cloche</p>	<p>L'enseignante associée a suggéré de donner plus de liberté aux élèves lorsque ceux-ci demandent à montrer leur créativité. Dans un premier temps, la stagiaire a pensé rester ferme dans les instructions des étapes, mais la contrôlabilité de la tâche par les élèves leur a donné plus de plaisir et les a encouragés à chercher d'autres idées pour leur plan de ville.</p>

La compétence	<p>2 février Cinquième période : 15 :00-15 :00</p> <p>Après la chanson de bienvenue, la stagiaire fait la révision du vocabulaire de la maison et ensuite la classe pratique le verbe <i>estar</i> dans le livre.</p> <p>Les élèves travaillent des exercices à trous. Après quelques minutes un garçon s'approche et me dit que les exercices sont « trop difficiles et qu'il ne veut pas les faire ». La stagiaire appelle une élève débutante et lui demande d'aider cet élève qui avait déjà deux ans d'espagnol.</p> <p>La classe se termine et les élèves sont prêts à partir avant la cloche.</p>	<p>16 mars Quatrième période : 13 :55-14 :50</p> <p>Après la chanson de bienvenue, la stagiaire termine avec la présentation du film du dragon.</p> <p>Ensuite, les élèves qui n'ont pas présenté leur travail pour cause d'absentéisme le présentent dans la classe avec leurs pairs.</p> <p>Grande surprise de la part d'une élève qui avait demandé à la stagiaire de ne pas présenter son travail. Elle l'a fait avec un peu de difficulté. Après quelques encouragements de la part de la stagiaire et de ses pairs, elle a bien fait.</p> <p>Les élèves attendent le son de la cloche.</p>	<p>L'enseignante associée a suggéré de ne pas insister sur le travail à l'élève convalescent. Elle ne voulait pas travailler au début. Par contre, l'élève elle-même a eu la compétence de participer et de faire un bon travail.</p> <p>« Il est possible d'influencer la perception qu'un étudiant a de sa compétence par l'utilisation de rétroactions portant sur ses efforts » (Viau & Louis, 1997).</p> <p>Les élèves ont été plus engagés à travailler en équipes et surtout à persévérer jusqu'à la finalisation des projets.</p>
La persévérance	<p>Lundi 30 février Deuxième période</p> <p>Après la chanson de bienvenue, la stagiaire fait la correction du devoir avec la classe. Ensuite, elle distribue l'exercice sur le <i>personnage mystère</i>.</p> <p>Les élèves travaillent de façon autonome et les personnes qui terminent doivent travailler sur <i>Duo Lingo</i>.</p> <p>L'élève hispanophone fait son devoir rapidement et il fait des erreurs. Il commence avec des commentaires péjoratifs même si l'enseignante associée lui a parlé.</p> <p>La classe se termine et les élèves sont prêts à partir avant la cloche. La stagiaire devrait contrôler cette attitude.</p>	<p>Mardi 28 mars Cinquième période</p> <p>Après la chanson de bienvenue et la capsule de grammaire, la stagiaire explique l'étape suivante : l'élaboration de la chanson de la famille du Dragon Rigolo.</p> <p>La stagiaire cherche sa guitare et aide les élèves avec les mélodies. Les élèves ont le plaisir d'écrire le texte de la chanson et la mélodie. L'élève hispano prend le temps d'élaborer une chanson dynamique et du rythme.</p> <p>Les élèves attendent le son de la cloche.</p>	<p>Le superviseur a suggéré de varier les exercices d'interaction dans les activités avant le projet.</p> <p>Les collègues professeurs m'ont informée que l'élève latino fait aussi des commentaires péjoratifs dans leurs cours.</p>
	<p>Mercredi 2 février. Dernière période</p> <p>Après la chanson de bienvenue, la stagiaire présente une petite vidéo de la pyramide Tenochtitlan et pose des questions.</p> <p>Ensuite, la stagiaire demande d'ouvrir les textes électroniques</p>	<p>Vendredi 10 février Quatrième période</p> <p>Après la chanson de bienvenue, la stagiaire parle en français quelques minutes sur les stratégies qui pourraient aider les élèves à mieux réussir en groupe. Elle prend les idées plus importantes dans les cahiers et les cartes-mémoire. Elle signale que</p>	<p>L'utilisation des stratégies a été développée au fur et à mesure que les tâches sont réalisées depuis le début du stage.</p> <p>La stagiaire a demandé aux élèves d'utiliser les dictionnaires chaque jour. Lorsque les présentations</p>

<p>L'engagement cognitif : les stratégies d'apprentissage</p>	<p>afin de faire la révision de <i>tener, estar, hay</i>. Les élèves doivent compléter un exercice sur l'utilisation de ces verbes et un vocabulaire.</p> <p>La stagiaire encourage l'utilisation du dictionnaire, mais il y a peu d'élèves qui l'utilisent. La plupart demandent la signification des mots à la stagiaire.</p> <p>Entre temps, la stagiaire distribue les évaluations. Peu d'élèves écrivent des brouillons comme plans de résumés.</p> <p>La cloche sonne, les élèves sortent en silence.</p>	<p>les points-bonus s'appliquent aux élèves qui sont capables de dire leur présentation sans lire leurs papiers et la dire dans leurs propres mots, sans les dictionnaires et les plans brouillons.</p> <p>La stagiaire parle aussi de l'importance de l'ami « dictionnaire » et comment il pourrait aider les élèves à se donner plus de vocabulaire dans leurs écrits.</p> <p>Après la capsule de grammaire, la stagiaire explique aux élèves l'étape de la description de la ville.</p> <p>Les élèves travaillent tous sur le texte du plan de la ville.</p>	<p>et les examens sont proches, la stagiaire a commencé à encourager les élèves à utiliser les cartes aide-mémoire.</p> <p>La stagiaire a encouragé les élèves pour qu'ils travaillent sur un brouillon dans leurs lectures, plans, présentations, résumés. Ils le faisaient seulement pour les examens.</p> <p>La stagiaire a encouragé les élèves à noter l'information la plus importante dans la prise de notes.</p> <p>Les élèves sont encouragés à utiliser les stratégies par un programme points-bonus.</p>
--	---	---	---

ANNEXE 6 RÉSULTATS GLOBAUX PRÉ-TEST ET POST-TEST DU QUESTIONNAIRE

(N = 29)

Items	Pré-test = classe traditionnelle				Post-test = projets				
	Questions	Pas du tout	Parfois	Souvent	Toujours	Pas du tout	Parfois	Souvent	Toujours
1		0	5	16	8	0	4	23	2
2		17	6	1	5	19	8	1	1
3		23	6	0	0	25	4	0	0
4		1	2	11	15	0	1	16	12
5		2	4	11	12	2	3	13	11
6		4	2	7	16	1	2	9	17
7		2	1	7	19	0	1	7	21
8		4	5	3	17	0	2	8	19
9		2	5	12	10	0	4	15	10
10		1	7	14	7	3	6	16	4
11		9	11	7	2	6	13	8	2
12		0	12	12	5	0	11	12	6
13		3	9	15	2	2	7	17	3
14		2	8	8	11	3	8	8	10
15		2	6	13	8	2	5	13	9
16		4	4	9	12	2	2	12	13
17		6	10	9	4	5	7	11	6
18		5	7	10	7	6	8	11	4
19		3	2	11	13	3	3	10	13
20		3	3	8	15	2	1	9	17