

ÉVALUATION DES EFFETS D'UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE EXPLOITANT  
LES TICS EN TANT QUE SUPPORT À LA GESTION DE L'APPRENTISSAGE ET  
DE L'ENSEIGNEMENT EN ANGLAIS LANGUE SECONDE

Rapport de recherche

Par

Mariane Gazaille  
Conseillère pédagogique

Gina Lavine  
Enseignante en anglais langue seconde

Et

Yvonne Fiala  
Enseignante en anglais langue seconde

Étude menée dans le cadre du  
Programme de recherche et développement du réseau privé de l'enseignement collégial

Collège Lafèche  
Trois-Rivières

Août 2005

## Table des matières

<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>2</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>4</b>
<b>LISTE DES ANNEXES .....</b>	<b>5</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>6</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>7</b>
<b>PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>8</b>
<b>CADRE THÉORIQUE .....</b>	<b>14</b>
INNOVATION PÉDAGOGIQUE .....	16
INNOVATION PÉDAGOGIQUE ET PRATIQUE ENSEIGNANTE .....	17
INNOVATION PÉDAGOGIQUE ET CHANGEMENT .....	18
INNOVATION PÉDAGOGIQUE ET TICS.....	19
TICS ET APPRENTISSAGE DES LANGUES SECONDES.....	22
ÉVALUATION DES INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES .....	23
OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	24
<b>MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>26</b>
PARTICIPANTS .....	26
CUEILLETTE DE DONNÉES .....	27
DESCRIPTION DE LA MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE .....	28
LES OUTILS.....	30
LA MÉTHODE.....	33
<b>RÉSULTATS ET ANALYSE.....</b>	<b>40</b>
DESCRIPTION DE L'EXPÉRIMENTATION.....	40
PERCEPTIONS DES ÉLÈVES .....	43
<i>Perceptions des participants à l'égard de la qualité de leur anglais.....</i>	<i>43</i>
<i>Perception d'engagement dans les études.....</i>	<i>45</i>
<i>Perception d'apprentissage.....</i>	<i>49</i>
PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS .....	54
<i>Perception des rôles de l'enseignant et de l'apprenant.....</i>	<i>54</i>
<i>Perception des apprentissages réalisés par les étudiants.....</i>	<i>58</i>
<i>Perception de l'engagement de l'étudiant dans ses études.....</i>	<i>60</i>
<i>Perception globale de l'expérimentation.....</i>	<i>60</i>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>63</b>
<b>LIMITES DE LA RECHERCHE ET PISTES .....</b>	<b>64</b>
<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>68</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>72</b>

## Liste des tableaux

<i>Tableau 1.</i>	Perception d'engagement de l'étudiant dans ses apprentissages durant le cours d'anglais actuellement suivi selon le sexe.....	45
<i>Tableau 2.</i>	Perception d'engagement de l'étudiant dans ses apprentissages durant le cours actuellement suivi selon le niveau d'anglais.....	46
<i>Tableau 3.</i>	Perception des étudiants du travail réellement exécuté dans le cours selon le sexe.....	46
<i>Tableau 4.</i>	Perception des étudiants du degré d'attention portée durant le cours d'anglais selon le sexe. ....	46
<i>Tableau 5.</i>	Temps alloué aux devoirs et aux études reliés au cours d'anglais selon le sexe. ....	47
<i>Tableau 6.</i>	Perception d'engagement de l'étudiant dans ses apprentissages durant le cours d'anglais actuellement suivi selon le sexe.....	48
<i>Tableau 7.</i>	Perception d'engagement de l'étudiant dans ses apprentissages durant le cours d'anglais précédemment suivi selon le sexe. ....	48
<i>Tableau 8.</i>	Perception des étudiants des apprentissages réalisés lors du cours d'anglais actuellement suivi selon le sexe. ....	49
<i>Tableau 9.</i>	Perception des étudiants des apprentissages réalisés durant le cours d'anglais actuellement suivi selon le niveau d'anglais.....	50
<i>Tableau 10.</i>	Perception des étudiants des apprentissages réalisés durant le cours précédemment suivi selon le sexe.....	50
<i>Tableau 11.</i>	Satisfaction des étudiants à l'égard du cours expérimental selon le sexe....	51
<i>Tableau 12.</i>	Satisfaction des étudiants à l'égard du cours expérimental selon le niveau d'anglais. ....	51

## Liste des figures

<i>Figure 1.</i>	Disposition physique du laboratoire informatique utilisé pour l'expérimentation.	42
<i>Figure 2.</i>	Perception des étudiants de la qualité de leur anglais parlé selon le sexe.	44
<i>Figure 3.</i>	Perception des étudiants de la qualité de leur anglais écrit selon le sexe.	44
<i>Figure 4.</i>	Perception des étudiants de la qualité de leur anglais parlé par programme d'études.	44
<i>Figure 5.</i>	Perception des étudiants de la qualité de leur anglais écrit par programme d'études.	44

## Liste des annexes

- Annexe 1.* Questionnaire aux étudiants
- Annexe 2.* Canevas d'entrevue aux enseignantes
- Annexe 3.* Exemple d'outil créé à partir d'Excel
- Annexe 4.* Plan de cours détaillé
- Annexe 5.* Compilateur de notes
- Annexe 6.* Résultats au questionnaire étudiant

## Résumé

Les phénomènes de mondialisation et d'accroissement des moyens de communication ont mené à un essor important en enseignement des langues. Comme la réussite en anglais langue seconde semble liée à l'évaluation de l'environnement d'apprentissage et comme les TICs modifient définitivement l'environnement de la classe, l'intégration d'outils TICs à la situation d'enseignement-apprentissage devrait influencer la motivation et, par conséquent, l'apprentissage. En outre, en contexte d'innovation pédagogique, des apprentissages devraient être réalisés par tous les acteurs engagés dans la relation pédagogique. En ce sens, cette recherche vise à répondre à un besoin d'analyse des TICs en contexte d'innovation pédagogique par le biais de l'évaluation des apprentissages réalisés par les étudiants et par les enseignants.

Cette recherche exploratoire s'inscrit dans le créneau des recherches dites « terrains ». Plus précisément, elle vise à vérifier, en situation d'apprentissage de l'anglais langue seconde au collégial, les perceptions qu'ont les enseignants du rôle de l'apprenant<sup>1</sup> et de leur ainsi que des apprentissages réalisés par ces mêmes acteurs suite à l'implantation d'une innovation pédagogique exploitant les TICs.

Les résultats montrent que les perceptions d'apprentissage, d'engagement et de satisfaction varient suivant le sexe des apprenants. L'utilisation de matériel TIC selon la méthode d'enseignement-apprentissage préconisée influence la perception des enseignants relativement aux rôles respectifs des enseignants et des étudiants. Le changement de rôle perçu chez les étudiants s'accompagne d'une certaine résistance chez une partie d'entre eux. Les principaux apprentissages réalisés par les étudiants ont trait au développement de l'autonomie et peu à l'apprentissage de la discipline comme telle. En ce qui concerne les enseignants, les apprentissages réalisés favorisent le développement professionnel et la réflexivité.

---

<sup>1</sup> Le masculin est utilisé dans ce texte pour alléger la lecture.

## **Remerciements**

L'équipe tient à remercier l'Association des collèges privés du Québec pour le soutien financier. Sans cet appui, il aurait été difficile de rendre à terme cette recherche.

Un merci spécial aussi à M. Jean-Yves Morin pour le support technique, son aide et sa générosité lors de l'élaboration des outils ainsi que pour le partage d'expertise en lien avec la méthode expérimentée.

## Problématique

Les phénomènes de mondialisation et d'accroissement des communications ont mené à un essor important dans le domaine de l'enseignement des langues. En ce sens, et afin de développer chez les étudiants une meilleure connaissance de la langue anglaise, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) rendait obligatoires en 1993 deux cours d'anglais langue seconde au collégial : soit un cours dit de « formation générale » et un autre dit de « formation propre ». Malgré tout, nombreux encore sont les jeunes, les parents, les gens d'affaires et les personnes influentes qui réclament une amélioration de l'enseignement de l'anglais à l'école (SPEAQ, 2001).

Dans les faits, la maîtrise d'une langue seconde requiert environ 5000 heures dans une période de temps concentrée ; la connaissance élémentaire, environ 1200 heures (*ibid.*, 2001). Au Québec, les documents du MELS indiquent, pour l'enseignement de l'anglais dans les programmes de base, que l'élève aura cumulé 144 heures d'anglais à la fin du primaire, 500 heures de plus à la fin du secondaire et 90 heures additionnelles à la fin du collégial. Cela revient à dire que les étudiants québécois auront, après leurs études collégiales, reçu un total de 734 heures d'enseignement de l'anglais (*ibid.*, 2001). Nous sommes encore loin des 1200 heures nécessaires pour l'atteinte d'un niveau de connaissance élémentaire de la langue seconde, d'autant plus que ces heures sont étalées sur une douzaine d'années.



Il faut donc beaucoup d'heures pour apprendre une langue et il faut que ces heures soient concentrées pour que l'élève moyen puisse faire des progrès et communiquer aisément dans la langue seconde (Lightbown (2001), *in* SPEAQ, 2001). Outre le nombre d'heures consacrées à l'enseignement, il faut aussi tenir compte de l'environnement et de la motivation de l'élève. Plusieurs études soulignent d'ailleurs ce rôle fondamental de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (Dörnyei, 1994 ; Ehrman et Oxford, 1995 ; Gardner, 1985 ; Oxford et Shearin, 1994 ; Tremblay et Gardner, 1995). En fait, en milieu unilingue, la motivation s'avère la variable la plus influente en apprentissage d'une langue seconde (Colletta, Clement et Edwards, 1983).

Du point de vue de la motivation, la très grande majorité des collégiens reconnaît la valeur d'acquérir une langue seconde (Gazaille, 2001). Malgré cela, et tout comme bien d'autres clientèles étudiantes, tous ne sont pas prêts à y consacrer le temps et l'énergie nécessaires (Mantle-Bromley, 1995). Une partie de la problématique de la motivation scolaire concerne justement cette capacité à engager un effort soutenu dans des tâches qui ne sont pas attirantes ou intéressantes en soi (Viau, 1994). Or, de façon générale, sans investissement et sans effort, la réussite tarde à venir.

Si l'investissement et l'engagement dans les études s'avèrent des éléments d'importance majeure pour un apprentissage réussi, les résultats d'une étude « maison »<sup>2</sup> montrent malheureusement que plusieurs étudiants s'investissent peu ou mettent peu d'efforts dans

---

<sup>2</sup> *Rapport sur les sources de satisfaction et d'insatisfaction des étudiants de deuxième année en anglais langue seconde*. Étude réalisée par le département d'anglais langue seconde du Collège Laflèche en 2003-2004.

leur apprentissage de la langue seconde. De plus, les étudiants y évaluent comme faibles la progression et les apprentissages réalisés dans les cours d'anglais. Ceci nous fait dire, avec Clément, Dörnyei et Noels (1994), qu'il apparaît impératif de considérer une approche de l'enseignement et de la motivation qui aurait une plus grande pertinence pour l'enseignement de l'anglais langue seconde en contexte scolaire. Plus direct, Hammerly (1986) avance que l'enseignement des langues secondes continuera à être un désastre tant que nous n'adopterons pas une attitude qui tende vers l'amélioration continue de méthodes éclectiques et vers l'appropriation du meilleur que la technologie peut offrir. Comment alors motiver à l'apprentissage de notre discipline tout en rendant la perception de son apprentissage plus évidente?

Selon plusieurs, les technologies de l'information et de la communication (TIC) présenteraient un énorme potentiel en éducation (Cradler et Bridforth, 1996 ; Grégoire, Bracewell et Lafrenière, 1996 ; Inchauspé, 1996 ; Marton, 1996 ; Ouellet, Delisle, Couture et Gauthier, 2000). De fait, l'innovation, l'amélioration et l'utilisation d'outils pédagogiques de type TIC sont recommandées non seulement pour leurs effets positifs sur l'apprentissage, mais aussi pour leur capacité de stimulation sur la motivation étudiante. Or, certains avancent l'hypothèse que c'est davantage la stratégie que l'utilisation de logiciel ou de matériel TIC qui influencerait la motivation de l'étudiant (Gazaille, 2001). Par conséquent, l'utilisation d'outils TIC en situation de classe devrait s'inscrire dans une démarche pédagogique favorisant l'apprentissage et ne pas se limiter au seul rôle de support à l'enseignement (*ibid.*, 2001).

Si le marché actuel propose nombres produits pour l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais langue seconde, la conception de plusieurs de ces outils ne s'inspire pas, à notre connaissance du moins, d'une démarche pédagogique comme telle. Aussi, tant au plan pédagogique que didactique, en arriver à un choix argumenté n'est pas toujours facile. En outre, s'arrêter sur un logiciel précis peut supposer à la fois des coûts d'achat et d'implantation non négligeables.

D'une part, si les logiciels de type « clé en main » se révèlent attrayants pour l'enseignant, ils comportent aussi leurs limites, limites habituellement identifiées suite aux premières expériences d'utilisation. Pour ces raisons, il peut paraître intéressant, pour l'enseignant, d'élaborer et de construire son propre matériel en fonction des compétences visées dans son cours plutôt que d'opter pour des logiciels existants. L'élaboration de tels outils personnalisés est rendue possible par l'exploitation de logiciels tels Word, Excel, Power Point et le logiciel Entrecroisé du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD). Ces derniers permettent en plus de rendre les outils élaborés facilement accessibles aux étudiants et de l'intérieur, et de l'extérieur de l'établissement.

D'autre part, l'implantation d'outils TICs représente un changement important dans la classe, particulièrement lorsque les us et coutumes font que de tels outils n'ont jamais été utilisés pour l'enseignement d'une discipline donnée dans un établissement. À cet effet, il faut reconnaître que, jusqu'à ce jour, les possibilités d'enseigner ou d'offrir des activités d'apprentissage TICs se sont révélées bien faibles en enseignement des langues au Collège, notamment à cause du manque de matériel informatique dédié à l'enseignement

des langues et à cause des pratiques enseignantes locales. Les TICs constitueraient-elles une avenue intéressante de développement en enseignement de l'anglais langue seconde au Collège? Permettraient-elles de rendre l'étudiant plus actif dans son apprentissage? De lui faire prendre conscience de l'apprentissage réel effectué dans un cours d'anglais de niveau collégial? Dans l'esprit de l'approche par compétence et l'obligation d'enseigner les quatre habiletés langagières<sup>3</sup>, l'exploitation d'outils TICs permettrait-elle de mieux gérer l'enseignement et l'apprentissage de la langue seconde?

En lien avec le contexte décrit ci-dessus, le but de cette expérimentation est d'identifier, dans un contexte d'innovation pédagogique, les effets d'une approche exploitant les TICs en tant que support à la gestion de l'apprentissage et de l'enseignement de l'anglais langue seconde au collégial. La question de recherche se pose comme suit : Quels changements l'implantation d'une innovation pédagogique exploitant les TICs induit-elle dans les réalités de l'enseignant et de l'apprenant du collégial? Notre étude vise à répondre à cette question par le biais des perceptions d'enseignants et d'élèves.

La pertinence de cette expérimentation repose sur plusieurs points. D'une part, la volonté sociétale et le contexte socio-économique favorisent tous deux l'apprentissage de l'anglais langue seconde au Québec. Cette volonté est des plus importantes, ayant mené à l'enseignement obligatoire de cette discipline au collégial. D'autre part, l'expérimentation permettra l'intégration d'activités TICs et la création d'outils adaptés aux cours de formation propre ciblés. Ce faisant, la méthode visée par l'expérimentation s'insère

---

<sup>3</sup> Ces quatre habiletés sont : *Speaking, writing, listening, reading*.

parfaitement dans le changement de paradigme véhiculé présentement en éducation, soit celui d'un paradigme centré sur l'enseignement à un paradigme centré sur l'apprentissage.

## Cadre théorique

La réussite scolaire est intimement liée aux phénomènes de motivation scolaire et d'engagement de l'étudiant dans ses apprentissages. Du point de vue socio-cognitif, la motivation relève de l'anticipation : la personne anticipe une réussite ou un échec suite à une action, elle se fixe des buts et elle planifie des moyens pour atteindre ce qui a de la valeur pour elle (Bandura, 1986). Si l'action est signifiante et offre un défi, l'intérêt sera plus grand et l'engagement, plus important. Des travaux de Bandura nous retenons que :

- 1) avoir des buts ou des défis favorise l'engagement et la motivation ;
- 2) le niveau d'effort augmente chez plusieurs apprenants en fonction de l'exigence du but fixé ;
- 3) avoir des objectifs personnels augmente la motivation ;
- 4) recevoir du feedback pour les activités réalisées pour atteindre ses objectifs (évaluation de sa performance) augmente la motivation.

De fait, c'est l'influence combinée du but et de la connaissance de sa performance qui affectera positivement la motivation de l'apprenant (Bandura et Cervone, 1983). Selon ces auteurs, il faut tenir compte de certaines considérations quant aux objectifs et aux buts des apprentissages proposés :

- Les objectifs à atteindre doivent être idéalement de difficulté moyenne :
  - S'ils sont trop faciles, ils ne suscitent ni l'intérêt ni l'effort.
  - S'ils sont trop difficiles, ils peuvent provoquer le découragement et un sentiment d'inefficacité.
  - S'ils sont de difficulté modérée et exigent de la rigueur, ils suscitent l'effort intense et engendrent la satisfaction.

- Les objectifs à atteindre doivent être les plus spécifiques et explicites possible.
  - Ils permettent alors à l'élève d'identifier la quantité d'effort requis.
- Plus les objectifs sont clairs et réalisables plus ils incitent à l'engagement et plus ils favorisent la performance.
  - Lorsque les buts sont trop complexes ou trop éloignés, il est important d'avoir des buts intermédiaires permettant d'atteindre les buts complexes.
  - Les buts intermédiaires permettent de déterminer les choix spécifiques des activités et de préciser l'effort requis.
- La hiérarchisation des buts favorise l'apprentissage et le transfert de l'information.

Or, sans effort, la réussite tardera à venir même si un individu comprend la nature d'une tâche. De fait, une partie de la problématique de la motivation scolaire concerne justement cette capacité à engager un effort soutenu dans des tâches qui ne sont pas attirantes ou intéressantes en soi (Viau, 1994). Et, quoique les étudiants reconnaissent la valeur d'acquérir une langue seconde, tous ne sont pas prêts à y consacrer le temps et l'énergie nécessaires (Mantle-Bromley, 1995). C'est d'ailleurs en grande partie à cet effet – c'est-à-dire afin de répondre au manque de motivation et d'effort des étudiants – ainsi que dans le but d'améliorer les apprentissages et leur enseignement que les enseignants cherchent à innover (Bécharde et Pelletier, 2001 ; Hannan, English et Silver (1999), *in* Bécharde et Pelletier, 2001).

## Innovation pédagogique

L'innovation se définit comme une action intentionnelle pour résoudre un problème (Gélinas et Fortin, 1996). L'innovation se distingue donc du changement par son caractère délibéré, associé à la planification. En d'autres termes, il s'agit d'un changement volontaire, intentionnel, planifié qui s'applique à une procédure ou à un outil dans le but d'améliorer une situation (Peraya et Viens, 2005). Par définition, l'innovation se compose d'incertitudes, d'aléas, d'imprévus, d'inédits (Cros (1996), *in* Dejean, 2003). Par conséquent, innover signifie aussi prendre des risques.

L'innovation sera dite pédagogique parce que planifiée pour l'enseignement-apprentissage en contexte scolaire et parce qu'enseignants, apprenants et contenus entreront en interaction et en interactivité. S'inspirant de Cros et Adamczewski (1996), Béchard et Pelletier (2001) retiennent que « l'innovation est une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné, et qu'elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité » (p.133). L'innovation pédagogique se définit donc comme « un changement volontaire et comme une tentative pour transformer, en vue de les améliorer, des aspects très précis du système scolaire » (Cros (1996), *in* Leclerc, 2003). À cet effet, les innovations pédagogiques peuvent s'adresser à un ou plusieurs aspects spécifiques de la situation d'enseignement-apprentissage. Afin d'avoir un impact dans la classe, les innovations se devraient d'être développées par ou avec les enseignants (Cohen et Lowenberg Ball, 2000).



## Innovation pédagogique et pratique enseignante

La production d'outils innovants inscrit l'action de l'enseignant dans une pratique dite réflexive, caractéristique de l'enseignant-professionnel (Paquay, 1994). Analyser de façon réflexive, c'est, pour l'enseignant, développer sa conscience, faire émerger les déterminants qui régissent sa conduite et favoriser sa perception d'éléments jusque là inconnus (Legault et Paré, 1995). Plusieurs s'entendent d'ailleurs sur « l'importance de la réflexivité comme source d'une action plus maîtrisée » (Perrenoud, Altet, Charlier et Paquay, 1996, p.252). De fait, alors que « le simple fait d'agir n'est pas un gage de perfectionnement, [...] le fait de partager, d'analyser son expérience, de replanifier son action semble source de perfectionnement » (Legault et Paré, 1995, p.125).

Balisée à l'intérieur d'un processus de recherche, l'implantation d'une innovation pédagogique peut être vue comme le point de départ d'une démarche d'analyse réflexive. Innover, pédagogiquement parlant, devient ainsi source de perfectionnement pour l'enseignant. Or, comme toute innovation, l'innovation pédagogique, même balisée dans un processus de recherche, sera soumise aux incertitudes, à l'imprévu et à l'imprévisible. Ainsi, pour l'enseignant, vouloir changer et innover sur le plan pédagogique, c'est prendre des risques tant dans sa classe que par rapport à ses acquis d'intervenant.

## Innovation pédagogique et changement

Plusieurs éléments peuvent exercer un rôle dans le processus de changement (Fullan et Hargraves, 1992). Parmi ceux-ci relevons : le leadership des personnes centrales, le soutien constant offert aux enseignants, le climat de confiance, l'attention portée aux moyens pour améliorer la pédagogie, la valorisation de la formation continue des enseignants (*ibid.*, 1992) ainsi que les avantages perçus par le personnel enseignant (Leclerc, 2003). Malgré divers éléments positifs, certains facteurs constituent des sources de difficultés et contribuent à maintenir des résistances face à l'innovation et au changement (*ibid.*, 2003). Il s'agit du manque d'outils appropriés, des problèmes techniques et de logistique, du manque de temps – dont, par exemple, le temps pour préparer les cours, le temps pour apprendre le fonctionnement de logiciels – et des craintes et croyances du personnel enseignant.

Selon Cohen et Lowenberg Ball (2000), certains éléments doivent être pris en considération afin d'augmenter la probabilité de succès d'une innovation pédagogique, dont, par exemple :

- La vraisemblance et la crédibilité du design pédagogique du projet incluant les buts, l'organisation, les actions d'enseignement-apprentissage, le matériel;
- L'efficacité de l'utilisation de ressources telles le temps, la connaissance du contenu académique, les textes, les travaux, les pairs, le matériel, les tâches, l'enseignant;
- L'intégration d'incitatifs d'apprentissages accrus.

Enfin, il faut reconnaître que, plus une innovation se démarquera des pratiques dites traditionnelles ou conventionnelles, plus les risques et l'éventualité de difficultés en lien augmenteront (*ibid.*, 2000).

L'avènement des TICs représente un changement notable dans l'environnement de la classe. D'ailleurs, de nos jours, l'innovation pédagogique semble plus souvent qu'autrement associée à l'intégration et aux applications pédagogiques des TICs.

### Innovation pédagogique et TICs

En tant qu'outils pédagogiques, il appert que les TICs possèdent un potentiel certain en éducation (Cradler et Bridforth, 1996 ; Grégoire *et al.*, 1996 ; Ouellet *et al.*, 2000). Sur le plan des relations enseignant-étudiants, l'intégration des TICs présente des apports positifs sur la qualité des interactions entre enseignants et étudiants (Dix, 1998; Light, McDermott et Honey, 2002; Schofield et Davidson, 2003). Les TICs stimulent et améliorent les interactions maître-élèves (Dix, 1998; Light, McDermott et Honey, 2002). Light, McDermott et Honey (2002) qualifient d'ailleurs de « plus chaudes » les nouvelles relations maître-élèves établies.

En lien avec les comportements étudiants, les TICs « suscitent l'intérêt des élèves pour des activités précises d'apprentissage et les amènent à y consacrer plus de temps et d'attention que dans les classes habituelles. » (Grégoire, Bracewell et Laferrière, 1996). Les TICs amènent ainsi les étudiants à être concentrés plus longtemps lors de la réalisation

d'activités d'apprentissage et à persister davantage en situation de difficulté (Collins, 1991 ; Garcia et Pintrich, 1996 ; Van Dusen et Worthen, 1995). Par ailleurs, l'utilisation des TICs augmentera la performance scolaire lorsque l'interactivité et des caractéristiques pédagogiques sont appliquées à leur exploitation (Cradler et Bridforth, 1996). En conséquence, l'exploitation des TICs centrée sur l'apprentissage mène à un changement dans le rôle de l'étudiant (Murphy et Laferrière, 2001).

Par contre, en ce qui a trait aux aspects motivationnels des TICs, certains posent que ce serait davantage la stratégie pédagogique privilégiée qui influencerait la motivation de l'étudiant que l'utilisation d'un outil donné, aussi nouveau soit-il, informatique ou non (Gazaille, 2001). Ainsi, l'utilisation des TICs à des fins d'apprentissage devrait s'inscrire dans une démarche pédagogique plus large. Ceci suppose, en plus de l'appropriation par l'enseignant de l'outil et de la terminologie associée, l'appropriation de la démarche pédagogique privilégiée (Peraia et Viens, 2005). L'appropriation de la démarche pédagogique apparaît dès lors comme une source potentielle de problèmes lors de l'implantation de toute innovation pédagogique TIC (*ibid.*, 2005). En outre, selon Murphy et Laferrière (2001), ce ne sont pas les aspects technologiques mais bien les aspects pédagogiques qui constitueraient le réel défi du maître lors de l'utilisation des TICs en enseignement. Plus spécifiquement, ces défis relèveraient des domaines de la gestion et de l'organisation de la classe (*Ibid.*, 2001).

Suivant l'implantation d'un projet TIC, Vachon (2003) dresse un portrait de l'évolution des utilisateurs enseignants et étudiants. L'auteur souligne que les avantages les plus

souvent mentionnés par les étudiants sont : la facilité d'accès aux documents, le développement de l'autonomie et de la responsabilisation, la facilité à rencontrer les horaires de l'étudiant et l'amélioration de la communication. Parmi les inconvénients retenus par les étudiants, l'auteur mentionne : le manque d'expérience des enseignants avec le médium, l'impression quasi inévitable des documents électroniques et certaines difficultés d'accès aux documents (par exemple, l'accès limité à Internet). Quant aux enseignants participant au projet, ils se disent en grande majorité satisfaits de l'expérience, signalant leur intention à poursuivre l'utilisation des TICs dans leurs cours (*ibid.*, 2003). Leclerc (2003) constate aussi des transformations profondes du rôle de l'enseignant et de l'élève, changements que le personnel attribue à l'intégration des TICs.

Suivant une étude sur la participation et les attitudes à l'égard de l'utilisation de la technologie réalisée auprès de 636 étudiants de niveau post-secondaire, Sherman, End, Kraan, Cole, Campbell, Birchmeier et Cohara (1999) remarquent que, pour certaines activités – dont l'utilisation d'Internet – le fossé entre les sexes semble s'amenuiser. En ce sens, Cloke (1996, *in* Dix, 1998) suggère que les différences attribuées au sexe diminuent avec l'âge. Par contre, plusieurs constatent qu'il existe toujours une distance entre les attitudes des garçons et des filles, ces dernières démontrant des opinions et des attitudes plus négatives que les garçons à l'égard de l'utilisation de la technologie dans la classe (Collis, 1987 ; Dix, 1998 ; Lee, (1995) *in* Dix, 1998).

## TICS et apprentissage des langues secondes

Le développement technologique apporte des changements majeurs dans tous les domaines de l'action humaine et l'enseignement des langues secondes ou étrangères n'échappe pas à cette réalité. D'une part, les nouvelles technologies ont un impact réel sur la façon de travailler le langage. Elles offrent des moyens puissants de restructurer la dynamique de classe et un nouveau contexte pour l'utilisation du langage (Kern, 1995). D'autre part, en tant qu'outils d'enseignement, les TICS aideraient les enseignants à améliorer la réussite éducative en provoquant l'intérêt et la motivation chez les étudiants (Tardif et Presseau, 1998) ainsi qu'en suscitant un intérêt plus grand pour l'activité d'apprentissage (Dwyer, 1994).

Or, quoique la littérature semble généralement dire que la motivation est associée directement aux différentes applications pédagogiques de l'ordinateur, certains auteurs avancent qu'il serait difficile d'affirmer que l'utilisation d'outils TICS en classe contribue à augmenter la motivation (Gazaille, 2001; Ouellet *et al.*, 2000). En fait, selon Ouellet *et al.* (2000), les TICS pourraient entraîner frustration, démotivation, désengagement et baisse de participation chez les étudiants, ceci se révélant tout particulièrement vrai chez les étudiants possédant déjà des compétences en informatique. En outre, bien que la majorité des étudiants reconnaissent l'utilité de la technologie en apprentissage des langues secondes, plusieurs d'entre eux montreraient un manque d'enthousiasme et un niveau d'appréciation moindre quant à l'appréciation de l'ordinateur en classe (Peters, 2004).

En somme, la réussite en apprentissage d'une langue seconde résulte de la combinaison de la situation d'apprentissage et de la disposition motivationnelle de l'étudiant. Afin de jouer effectivement sur la motivation et l'apprentissage, l'environnement de la classe d'anglais langue seconde devrait être un environnement de nouveauté ou de changement où l'étudiant pourrait interagir avec du matériel complexe (Morgan, 1993). Or, il apparaît de plus nécessaire, dans le but d'augmenter la maîtrise de la langue seconde par les apprenants, de s'assurer de la qualité et de la productivité du temps passé en classe d'anglais. Ceci étant, et considérant une exploitation pédagogique appropriée, il semble que les multiples possibilités qu'offrent les TICs puissent permettre de répondre à une partie du problème de la motivation en contexte scolaire.

### Évaluation des innovations pédagogiques

L'innovation pédagogique favorise les apprentissages de tous les acteurs engagés dans la situation éducative : l'apprenant, l'enseignant et l'organisation (Dejean, 2003). Un des critères d'évaluation de l'innovation pédagogique sera donc sa capacité à favoriser les apprentissages des acteurs impliqués. Par ailleurs, une innovation pédagogique se voulant une réponse à un ou différents problèmes, son évaluation se devra nécessairement de référer aux problèmes à l'origine de ladite innovation. Toutefois, bien qu'elle soit sensée améliorer les résultats scolaires, on ne peut évaluer une innovation pédagogique par la comparaison des résultats obtenus par les étudiants. En effet,

cela ne peut se faire que dans la durée et l'on est beaucoup trop pressé de voir cette amélioration. Très peu d'innovations donnent des changements significatifs au départ sur cet aspect là, tous les travaux scientifiques vont dans ce sens. L'innovation apporte d'autres choses, qui sont peut-

être au moins aussi, sinon plus importantes.

Donc, on ne peut pas évaluer une innovation pédagogique en se contentant de comparer les résultats des étudiants aux examens dans le cadre de l'innovation pédagogique à ceux obtenus dans le cadre d'une pédagogie traditionnelle. (Dejean, 2003, p.7).

Aussi, compte tenu des enjeux possibles et des conflits potentiels de valeurs entre les acteurs concernés par la mise en œuvre d'une innovation pédagogique, l'évaluation de ladite innovation devra permettre la participation des différents acteurs impliqués. Enfin, puisque l'apprentissage réside au cœur de l'innovation pédagogique, l'évaluation d'une innovation devra vérifier, non pas les résultats obtenus par les étudiants, mais bien les apprentissages réalisés et leurs caractéristiques tant en quantité, en terme de nouveauté que du point de vue des qualités perçues (Dejean, 2003). Rappelons aussi qu'il devient important de considérer les apprentissages réalisés par les divers acteurs impliqués et pas seulement ceux des étudiants.

### Objectifs de recherche

À nouveau, la question de recherche se lit comme suit: « Quels changements une innovation pédagogique exploitant les TICs induit-elle dans la réalité de l'enseignant et dans la réalité de l'apprenant du collégial? » Plus spécifiquement, nous nous demanderons quels sont, en situation d'apprentissage de l'anglais langue seconde au collégial, les perceptions d'apprentissage, d'engagement et de satisfaction des étudiants et des enseignants suite à l'implantation d'une innovation pédagogique TIC.



Les objectifs de recherche se lisent comme suit :

Du point de vue de l'apprenant,

- Évaluer la satisfaction générale par rapport au cours suivi.
- Évaluer, en comparaison avec les expériences d'apprentissage précédentes, l'impact de la méthode sur :
  - la perception d'investissement dans les études;
  - la perception d'apprentissage.
- Identifier s'il existe des différences de perception selon le sexe.

Du point de vue de l'enseignant,

- Évaluer, l'impact de la méthode sur la perception :
  - du rôle de l'enseignant;
  - du rôle de l'apprenant;
  - des apprentissages réalisés par les étudiants;
  - de l'engagement de l'étudiant dans ses études.

## **Méthodologie**

La recherche proposée est dite exploratoire et le devis d'évaluation retenu est un devis de type quasi-expérimental. La méthodologie privilégiée est de type mixte et recourt à des techniques quantitatives et qualitatives. La méthode d'enseignement évaluée constitue le traitement. L'impact de la méthode utilisée se mesure relativement aux perceptions d'apprentissage et d'investissement par le biais du questionnaire aux étudiants (annexe 1). Il s'évalue aussi en fonction de la comparaison que les étudiants font entre le cours d'anglais suivi à la session précédente et celui suivi à la session actuelle. L'impact de la méthode sur les enseignants se mesure en fonction des perceptions à l'égard du rôle de l'enseignant et de l'apprenant ainsi que de la perception d'investissement et d'apprentissage chez l'étudiant. L'impact sur les enseignants se mesure par le biais d'un groupe de discussion qui s'inspire d'un canevas de type semi-dirigé (annexe 2) et de commentaires recueillis au cours de la session.

## **Participants**

*Élèves.* La population cible se définit comme étant l'ensemble des élèves en apprentissage de l'anglais langue seconde des établissements collégiaux francophones du Québec. L'échantillon en est un de convenance. Il se constitue d'élèves provenant de trois groupes d'élèves inscrits en anglais formation générale propre (FGP) au Collège Laflèche. Ces élèves suivent donc leur deuxième cours d'anglais obligatoire au collégial. Ils

expérimenteront pour la première fois, du moins au Collège, une méthode d'enseignement-apprentissage basée sur l'intégration de matériel TIC élaboré pour ce cours. Au total, 59 élèves (dont 47 filles et 12 garçons) d'anglais langue seconde ont participé à l'expérimentation. Ces étudiants sont inscrits en *Technique de gestion hôtelière* (groupe du mercredi, n = 25), en *Tourisme* (groupe du jeudi, n = 15) et en *Commercialisation de la mode* (groupe du lundi, n = 19).

*Enseignantes.* Deux enseignantes d'anglais langue seconde participent à l'expérimentation. Il s'agit de deux enseignantes anglophones ayant toutes deux un diplôme en pédagogie, l'une détenant un baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde et l'autre un certificat en pédagogie. Une des deux participantes se disait déjà à l'aise avec les TICs avant l'expérimentation alors que l'autre se situait au niveau initiation. La méthode d'enseignement-apprentissage préconisée, le matériel développé et l'intégration, du moins à ce degré, des TICs dans leurs cours constituent toutefois des éléments nouveaux pour les deux enseignantes.

#### Cueillette de données

*Élèves.* La cueillette des données s'effectue par l'administration d'un questionnaire auprès des étudiants actuels vers la fin de la session. Le questionnaire se compose de 17 questions à échelle de type Lickert et de 4 questions à court développement. Certaines questions permettent de cueillir les impressions des étudiants par rapport au cours présentement suivi et par rapport au dernier cours d'anglais suivi au Collège. Ces

questions permettent ainsi d'apporter un point de comparaison en ce qui concerne les perceptions des étudiants par rapport à la méthode expérimentée.

*Enseignantes.* En ce qui concerne les enseignantes, la cueillette de données se réalise par le biais de réflexions individuelles ayant cours à certains moments de l'expérimentation. À la fin de la session, les enseignantes participent à un groupe de discussion. La discussion s'inspire d'un canevas semi-dirigé (annexe 2). La discussion est enregistrée avec la permission des enseignantes puis retranscrite pour en faciliter le traitement. Les commentaires de la discussion et des réflexions individuelles sont compilés et regroupés en fonction de leur fréquence d'apparition et du poids accordé aux propos.

#### Description de la méthode d'enseignement-apprentissage

La méthode utilisée se base sur un principe de travail et d'engagement continu de l'étudiant. Elle se base aussi sur l'importance de la rétroaction à l'étudiant tout au long des séquences d'apprentissage et la possibilité, pour ce dernier, de se situer en tout temps par rapport à ses apprentissages et à sa progression vers l'atteinte des objectifs visés. Par ailleurs, la méthode expérimentée et les outils développés assurent la pratique – travail en classe et étude individuelle – des quatre habiletés langagières du curriculum à chaque semaine de cours. En situation de classe, la méthode maximise les possibilités de travail en équipe et d'enseignement par les pairs.

Les outils développés (textes, exercices, rappels grammaticaux, documents audio, ...) servent à la fois à l'apprentissage et à l'enseignement. Ils sont donc utilisés tant en présentiel que pour l'étude à distance. Lesdits outils sont développés à partir de la suite Office (Word, Excel et Powerpoint) et du logiciel Entrecroisé du CCDMD. Aussi, quiconque possède un ordinateur peut travailler avec les outils développés à la maison, sur Internet ou dans n'importe quel laboratoire informatique de l'école.

D'une part, la création des outils évite des frais importants pour un établissement scolaire. D'autre part, elle permet à l'enseignant de personnaliser et d'organiser son cours selon ses préférences didactique et pédagogique. Il faut cependant reconnaître que la création de tels outils par une seule personne, voire même deux ou trois, représente une quantité importante d'investissement et ce, tant au plan de l'apprentissage des logiciels que du temps nécessaire à l'élaboration des documents électroniques. Par exemple, dans le cas qui nous intéresse, la création d'outils interactifs bâtis avec Excel nécessite des étapes de programmation. Nous nous éloignons donc des exploitations usuelles de Excel telles la création de graphiques, de tableaux ou l'application de formules mathématiques ou statistiques (pour un exemple d'outil créé à partir d'Excel, voir l'annexe 3). Les paragraphes suivants décrivent de façon détaillée les outils développés et, en deuxième lieu, l'exploitation proposée pour la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage.

## Les outils

Parmi les outils d'apprentissage développés se retrouvent un plan de cours détaillé, des textes, des exercices, des rappels théoriques, des documents audio et un compilateur de notes. L'élaboration de ces documents de travail tient compte, le plus possible des possibilités de réutilisation des notions, concepts, vocabulaire et autres éléments étudiés pour une semaine donnée et ce, dans chacune des tâches proposées pour l'étude des quatre habiletés langagières ciblées. Par exemple, l'étude grammaticale du temps de verbe *simple past* se fera concomitamment à la lecture et l'écoute d'un texte rédigé au passé et à l'apprentissage de la prononciation du « *ed* », terminaison des verbes réguliers au passé. Enfin, l'activité orale de la semaine portera sur le sujet exploité ou un sujet relié au texte et vocabulaire étudiés en lien avec les éléments grammaticaux travaillés c'est-à-dire, dans le cas de l'exemple qui nous intéresse, que l'activité orale maximiserait l'utilisation du temps de verbe *simple past*.

Les documents « texte », « rappels et exercices grammaticaux », « phonétique » et « audio » servent à la fois de support pour le travail en classe et à la maison. Chacun de ces documents est en lien avec les autres. Ainsi, l'étudiant peut choisir la tâche avec laquelle il préfère débiter son apprentissage selon son besoin ou son intérêt du moment. Il peut par la suite continuer de « naviguer » à sa guise d'une tâche d'apprentissage à l'autre, revenir sur des éléments moins bien compris et avancer à son propre rythme vers l'atteinte des objectifs hebdomadaires ciblés.

*Le plan de cours détaillé.* Le plan de cours détaillé est un tableau synoptique qui identifie, pour chaque semaine de la session, les tâches, activités et évaluations prévues (voir annexe 4). Il s'agit ni plus ni moins de modules hebdomadaires de travail et d'étude. Chacun des modules couvre les quatre habiletés langagières à développer en apprentissage de l'anglais langue seconde au collégial. En cliquant sur les liens correspondants paraissant au plan de cours détaillé, l'étudiant se rend directement aux documents « texte », « grammaire », « phonétique » et « audio » pour une semaine donnée. Les paragraphes suivants présentent chacun des types de documents inclus au module hebdomadaire.

*Les documents « textes ».* Les textes, élaborés en format Word, constituent l'outil de base pour l'apprentissage du vocabulaire ciblé, de la compréhension écrite et de la compréhension auditive. Dans chaque texte sont soulignés des mots qui constituent la banque de vocabulaire hebdomadaire. La version audio du texte est accessible par le biais d'un lien inséré dans le document. Chaque texte est en plus accompagné d'une banque de questions créées à l'aide de Excel ou de Word. Ces questions servent à l'étude et à la vérification de la compréhension écrite et/ou auditive. D'autres questions à développement sont aussi proposées à l'étudiant. Elles pourront être soit remises comme production écrite pour correction, soit exploitées lors des activités orales en classe.

*Les documents « vocabulaire ».* Tel que mentionné plus haut, le vocabulaire étudié est issu du texte hebdomadaire. Dépendant du niveau de texte choisi, la banque de

vocabulaire hebdomadaire comportera une trentaine, une cinquantaine ou même davantage de mots. L'apprentissage du vocabulaire se fait sous forme de mots croisés interactifs construits à l'aide du logiciel Entrecroisé.

*Les documents « rappels et exercices grammaticaux ».* Les rappels grammaticaux sont construits en Powerpoint. Ceci permet à l'étudiant de visualiser les notions et les concepts grammaticaux à apprendre ou à réviser à son propre rythme. En cliquant sur le lien identifié, l'étudiant accède à des exercices d'application grammaticale bâtis sur Excel. À nouveau, la programmation de Excel rend possible la création d'exercices interactifs. À titre d'exemples, une réponse exacte changera la couleur de la cellule-réponse, apportant à l'apprenant une rétroaction positive immédiate; une réponse inexacte n'amène aucun changement de couleur, mais pourra faire apparaître un commentaire pour favoriser la réflexion de l'apprenant dans le sens escompté.

*Les documents « phonétique ».* Afin d'assurer l'étude individuelle de l'oral, des exercices de phonétique complètent, à chaque semaine, le module de l'étudiant. Accompagnés d'une page d'explications sur les sons à étudier, les exercices pratiques sont bâtis sur Excel. À nouveau, la programmation de Excel permet de construire des exercices interactifs qui assurent une rétroaction immédiate à l'apprenant.

*Le compilateur de notes.* Le compilateur de notes constitue une application mathématique d'Excel de type plus courant (annexe 5). Le compilateur de notes permet à l'étudiant de



suivre, de façon détaillée, l'évolution de ses apprentissages à travers un registre incluant ses évaluations sommatives et formatives. Il lui permet aussi, si l'étudiant le désire, de faire des simulations relativement aux résultats attendus pour ne pas faire certaines évaluations (cet aspect de l'évaluation et, en particulier, de l'exploitation des formatifs sera développé plus loin).

La version de l'enseignant permet à ce dernier de compiler les résultats des évaluations formatives et sommatives. La programmation du compilateur permet d'associer automatiquement différentes couleurs aux résultats étudiants compilés. Aux fins de la présente recherche, trois couleurs sont utilisées : le vert pour les résultats de 85% et plus, le rouge pour les résultats de 60% et moins, et le jaune pour les résultats intermédiaires. Dès que l'enseignant entre le résultat d'un étudiant pour une évaluation donnée, la couleur de la cellule change automatiquement en fonction du nombre inscrit. Ceci permet rapidement à l'enseignant de voir l'évolution de chacun des étudiants et d'identifier quels étudiants sont tenus de faire ou non les évaluations sommatives.

### La méthode

Grosso modo, la session entière est divisée en trois blocs de un mois chacun, chacun de ces blocs étant constitué de trois semaines d'enseignement-apprentissage et d'une période d'évaluation sommative à la quatrième semaine dudit bloc. L'évaluation sommative porte sur tous les apprentissages réalisés en compréhension de texte, compréhension auditive,

vocabulaire, phonétique et en grammaire au cours des trois premières semaines du mois courant.

*Le premier cours.* Le premier cours sert principalement à familiariser l'étudiant avec les outils d'apprentissage, la méthode de travail et les outils d'évaluation. Dès ce premier cours, l'étudiant est mis en contact avec les outils informatiques développés et avec la méthode d'enseignement et d'évaluation. Ces outils seront utilisés à chaque semaine de la session.

*Déroulement des cours.* Chaque cours débute par un formatif qui vérifie les apprentissages de la semaine précédente. Rappelons brièvement que l'évaluation formative vise à fournir des informations permettant de vérifier la progression de l'apprenant sans toutefois mener à un jugement ou une prise de décision relativement à la sanction des études (Legendre, 1993). L'évaluation formative permet de réguler les apprentissages, de guider l'apprenant et ce, sans égard ou référence aux autres élèves. Réalisée périodiquement, elle assure le suivi de l'élève et renseigne sur la qualité des apprentissages réalisés. À titre indicatif, les formatifs hebdomadaires fournissent automatiquement aux étudiants une note, ceci dans le but d'aider les étudiants à se situer rapidement par rapport à leurs apprentissages.

Les formatifs hebdomadaires portent sur la compréhension de texte, la grammaire et la phonétique. Ces formatifs sont bâtis à l'aide du logiciel Entrecroisé pour le vocabulaire et à l'aide de Excel pour les autres éléments. Les étudiants répondent à ces formatifs tout

comme ils répondaient aux exercices de la semaine. Bien entendu, les cellules ne changeront pas de couleur si la réponse est exacte et les commentaires ne s'afficheront pas si la réponse est incorrecte. La façon de répondre, le format de présentation, les tâches et les outils utilisés lors des évaluations sont donc bien connus des étudiants. En conséquence, la connaissance et l'utilisation des outils étant familières aux étudiants, ces éléments n'interfèrent donc pas lors de la passation des formatifs.

Qu'il s'agisse d'un formatif ou d'un sommatif, un double de chaque évaluation est construit. Ces doubles diffèrent sur le plan du contenu et sur le plan du visuel. En ce qui concerne l'aspect visuel des documents, les deux versions sont facilement et rapidement identifiables, les couleurs utilisées pour l'une et l'autre étant différentes. Sur le plan du contenu, les questions pourront varier d'une version à l'autre ou simplement se présenter selon un ordre d'apparition différent dans une des deux versions.

Aux fins de passation des évaluations, l'enseignant attribue en alternance les versions aux étudiants, assurant ainsi que les étudiants assis les uns à côté des autres ne font pas la même version du test formatif ou de l'examen sommatif. De plus l'utilisation de comptes-examens limite l'accès à l'étudiant à son compte personnel et à Internet lors des tests et examens. Bien qu'aucun système ne soit infaillible en soi, ces stratégies diminuent en grande partie les possibilités de triche et de plagiat, du moins sur le plan informatique.

Les tests formatifs hebdomadaires monopolisent environ de 30 à 45 minutes du cours. Lorsqu'un étudiant a terminé son évaluation formative et que l'enseignant a recueilli son résultat, l'étudiant peut immédiatement commencer les tâches et l'étude des documents pour la semaine en cours. Lorsque tous ont terminé le formatif, l'enseignant procédera, en fonction des éléments identifiés comme pouvant démontrer un niveau de difficulté élevé pour ses élèves, à un enseignement plus formel desdits éléments ciblés. Ceci permet d'attirer le regard des étudiants sur les possibles difficultés d'apprentissage pour la semaine. L'intérêt de cet enseignement ciblé est aussi d'assurer une compréhension juste des apprentissages visés sans pour autant donner l'impression de déjà vu si familière et démotivante pour les étudiants de niveau collégial. En effet, faut-il le rappeler, les collégiens possèdent des niveaux de connaissances antérieures très variés en ce qui concerne l'anglais, mais ont aussi été mis en contact avec cette langue depuis un bon moment, c'est-à-dire depuis au moins leur quatrième année du primaire. Cette situation se révèle encore plus préoccupante lorsqu'il s'agit de groupes multi-niveaux, ce qui est le cas pour la présente recherche.

Suivant la période d'enseignement formel, les étudiants sont libres de travailler en équipe ou individuellement. L'enseignant pourra alors procéder à des interventions individuelles selon les difficultés dépistées chez les étudiants ou encore selon les questions soulevées par ces derniers lors de la réalisation, en classe, des exercices de grammaire, de phonétique ou de compréhension. Ces interventions individuelles permettent par ailleurs d'identifier immédiatement les éléments qui, à travers l'expérience de quelques exercices en classe, ressortent comme sources de difficulté chez plus d'un étudiant. L'enseignant

peut alors s'assurer de pallier la situation en intervenant immédiatement en grand groupe pour une mise au point ou davantage d'enseignement formel sur lesdits éléments identifiés.

La première partie des trois heures de cours hebdomadaire se termine ici. Dépendant du nombre et du type d'interventions réalisées lors de cette première période de cours, cela laissera à l'enseignant de 1 à 1,5 heure pour des activités de communication orale. Ces activités peuvent se réaliser avec de petits groupes d'étudiants ciblés alors que les autres continuent à travailler, seuls ou en équipe, sur les tâches d'apprentissage de la semaine. Selon les besoins et les objectifs visés par l'enseignant, les activités de communication pourront aussi se réaliser en grand groupe.

*Évaluations formative et sommative.* L'intérêt majeur de bâtir les évaluations – formatives ou sommatives – sur support informatique est de pouvoir programmer la correction desdites évaluations. L'évaluation du vocabulaire se réalise à l'aide du logiciel Entrecroisé alors que l'évaluation de la compréhension écrite et auditive, de la grammaire et de la phonétique se réalise à l'aide de documents Excel.

Pour les enseignants, une évaluation sur support informatique représente des gains importants en temps de correction. En effet, la tâche de correction associée à des évaluations formatives hebdomadaires s'en trouve grandement diminuée pour ne pas dire complètement éliminée. Quant à l'étudiant, il a l'avantage de recevoir son résultat dès son examen terminé. L'effet aux plans de la motivation et de l'engagement dans les tâches

subséquentes est direct. En effet, recevant un résultat qu'il juge positif ou qui démontre une amélioration, l'étudiant est plus enclin, voire plus enthousiaste, à s'engager tout de suite dans les tâches à réaliser pour la semaine suivante. Par contre, l'obtention d'un résultat plus faible amène l'étudiant à se questionner ou à constater l'importance du travail régulier en apprentissage, le manque d'engagement ou encore le peu d'efforts préalables mis de sa part lors du travail en classe ou lors de l'étude. Par ailleurs, cela peut aussi avoir comme effet de conscientiser l'étudiant aux ressources mises à sa disposition et de maximiser son temps de classe. Ainsi, par exemple l'étudiant devrait choisir plus fréquemment, et dès que le besoin s'en fait sentir, de s'adresser à l'enseignant ou encore à ses pairs pour des explications supplémentaires ou pour trouver réponse à ses interrogations.

Les évaluations, qui apparaissent à première vue en nombre important, sont exploitées afin de donner le « droit à l'erreur » à l'apprenant et afin de maximiser l'impact de l'évaluation formative sur l'apprentissage et sur la motivation étudiante. Ainsi, il est convenu que, si l'étudiant maintient une moyenne de 85% pour ses tests formatifs, il n'est pas tenu de se présenter à l'examen sommatif qui se tient à la quatrième semaine d'un bloc donné. Il peut, s'il le désire, tout de même passer l'examen et c'est la note la plus élevée qui comptera. Il est à noter que plusieurs variantes de cette exploitation de l'évaluation formative existent. C'est à l'enseignant de choisir, selon les objectifs qu'il vise, laquelle lui convient mieux.

Le seuil de réussite des évaluations formatives constitue un élément important à considérer. En effet, du point de vue de l'étudiant, ce seuil devient le seuil minimal à atteindre – ici 85% – et non plus le 60% habituel. Aussi, une fois que les étudiants ont « compris » la façon de procéder, c'est-à-dire qu'ils ont la possibilité de se soustraire à la passation des examens sommatifs, l'engagement en classe, la quantité de travail régulier et les résultats aux évaluations formatives augmenteraient de manière importante.

C'est d'ailleurs ici qu'entre en jeu l'exploitation du compilateur de notes qui, en plus d'assurer le suivi des évaluations, permet à l'étudiant de réaliser nombres simulations. De fait, l'étudiant a toujours la possibilité d'entrer dans son compilateur personnel les résultats qu'il devrait obtenir s'il désire « ne pas faire l'examen ». Ceci permet à l'étudiant d'évaluer le degré d'investissement nécessaire de travail et d'étude pour la semaine s'il veut « se soustraire à l'évaluation sommative du mois ». De plus, il semblerait bien moins ardu et moins stressant de faire les exercices préparatoires à un formatif que d'avoir à se préparer pour un examen... du moins du point de vue de l'étudiant.

## Résultats et analyse

### Description de l'expérimentation

Un retour en arrière paraît ici nécessaire afin de bien contextualiser l'implantation de l'expérimentation comme telle. L'idée de l'expérimentation est née, dans un premier temps, des résultats obtenus au sondage maison de 2003 sur la satisfaction des étudiants à l'égard des cours d'anglais. Bien que reconnaissant l'importance et la valeur de la langue anglaise dans la société d'aujourd'hui, les étudiants disaient avoir peu de motivation face à l'apprentissage de la langue seconde, démontraient un faible taux de satisfaction à l'égard des cours d'anglais suivis au Collège et avaient une perception mitigée quant aux apprentissages réalisés. Les étudiants reconnaissaient très majoritairement la compétence et la disponibilité de leurs enseignants ainsi que l'intérêt et l'engagement des ces derniers à les aider dans leurs apprentissages. Directement interpellées par ces résultats et intéressées à favoriser l'intégration des TICs en enseignement de l'anglais langue seconde au Collège<sup>4</sup>, les deux enseignantes expérimentatrices ont décidé de s'investir dans la création de matériel TIC dans le but de rencontrer les besoins de leurs étudiants et d'essayer de pallier les insatisfactions identifiées.

Les travaux d'élaboration du matériel ont débuté dès à la fin de la session d'hiver, session à laquelle les enseignantes prirent aussi la décision de procéder à la fois à une

---

<sup>4</sup> À nouveau, avant l'expérimentation, l'utilisation des TICs en enseignement de l'anglais langue seconde au Collège est à toute fin inexistante. De fait, aucun laboratoire de langue n'existe et aucune période d'enseignement en laboratoire n'est inscrite à l'horaire des étudiants.



expérimentation pédagogique et à son évaluation par le biais d'une recherche subventionnée. Cette expérimentation étant prévue pour la session d'automne suivante, l'équipe de recherche<sup>5</sup> a passé une partie de l'été à élaborer les versions électroniques des documents précédemment décrits. C'est à ce moment aussi que, chacune de leur côté, les enseignantes ont commencé à identifier les activités orales qu'elles désiraient réalisées avec leurs étudiants respectifs.

Malheureusement, les délais d'acceptation pour l'expérimentation proposée ont fait se reporter le temps dégagé pour l'expérimentation à l'hiver suivant plutôt qu'à la session automne, tel que prévu initialement. En outre, les cours élaborés ne s'offraient pas à la session hiver. Considérant le travail déjà réalisé et leur intérêt pour le projet, l'équipe a tout de même choisi de procéder. Ceci impliquait par ailleurs que la première étape de la recherche, c'est-à-dire l'expérimentation comme telle, s'effectuerait à l'intérieur d'une charge normale de travail. Au plan du support informatique, il fut impossible de créer des comptes-examens pour l'expérimentation. L'équipe de recherche décida alors de protéger les tests et examens avec des mots de passe. Toutefois, cette action ne permettait plus de limiter autant l'accès à d'autres documents électroniques ou à Internet lors de l'administration des formatifs et des sommatifs. Enfin, si les enseignantes ont profité de deux formations pour l'élaboration et l'exploitation des outils et d'un soutien tout au long de l'expérimentation, il faut reconnaître que beaucoup moins a pu leur être apporté en ce qui a trait aux fondements de la méthode en lien avec la motivation scolaire et éléments

---

<sup>5</sup> L'expression équipe de recherche réfère à l'équipe composée des deux enseignantes participantes et à la conseillère pédagogique associée au projet.

associés tels le sentiment de compétence, l'importance de la rétroaction, l'estime de soi, etc.

Pour fins d'expérimentation, un laboratoire informatique fut libéré pour chacun des trois groupes ciblés. Tout au cours de la session, les trois heures de cours d'anglais hebdomadaires se sont donc déroulées dans ce laboratoire, les étudiants y ayant tous accès à un ordinateur. La disposition physique des ordinateurs permet les échanges entre étudiants et l'aide entre les pairs. La figure suivante présente la disposition physique de la classe de laboratoire où s'est tenue l'expérimentation pour les trois groupes.

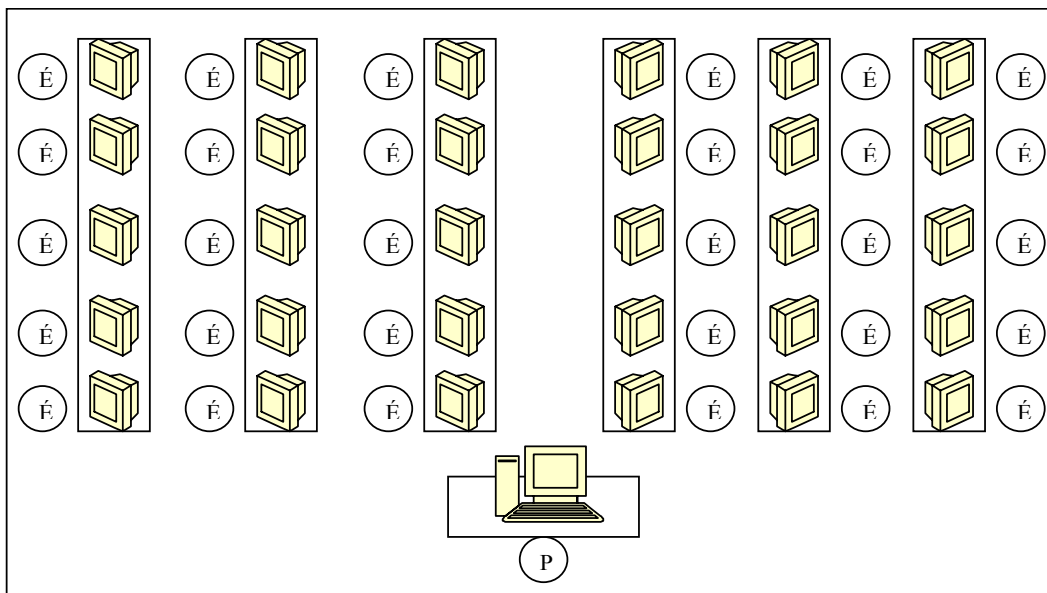


Figure 1. Disposition physique du laboratoire informatique utilisé pour l'expérimentation.

Légende : É : étudiant  
P : enseignante

Les outils d'apprentissage-enseignement ont été présentés, tel que prévu, aux étudiants dès le premier cours de la session. À la fin du premier mois d'expérimentation, quelques ratés sont survenues : coquilles dans les documents, difficultés avec l'enseignement et l'apprentissage de la phonétique, utilisation restreinte des documents audio, manque de

temps pour les activités de communication orale, etc. Durant le deuxième mois d'expérimentation, les exercices de phonétique ont été retirés des contenus d'apprentissage. Finalement, plutôt que de proposer trois semaines de travail et les trois évaluations formatives en lien, le troisième mois de la session s'est limité à deux semaines de travail et, par conséquent, à deux formatifs.

### Perceptions des élèves

Rappelons que, par rapport à l'apprenant, l'objectif de la présente recherche est d'évaluer l'impact de la méthode sur sa perception d'engagement dans ses études, sa perception d'apprentissage et sa satisfaction générale à l'égard du cours suivi. À nouveau, l'impact de la méthode et des outils utilisés sur les perceptions étudiantes se vérifie par la comparaison que font les étudiants de certaines variables pour le cours actuel et le dernier cours d'anglais qu'ils ont suivi. Les tableaux rapportant l'ensemble des résultats au questionnaire étudiant se retrouvent à l'annexe 6.

#### *Perceptions des participants à l'égard de la qualité de leur anglais.*

Les figures 2 et 3 (page suivante) rapportent les perceptions que véhiculent les étudiants participants à l'égard de la qualité de leur anglais parlé et écrit. Selon leurs dires, les étudiants rencontrés disent à 54,2% que la qualité de leur anglais parlé et écrit est « moyenne » ou « bonne ».

En général, les filles trouvent, en plus faible proportion que les garçons, que la qualité de leur anglais est « moyenne » ou « bonne ». En effet, les filles disent à 48,9% que leur anglais parlé est « moyen » ou « bon » alors que les garçons le disent à 75,0%. En ce qui concerne leur anglais écrit, les filles l'évaluent comme « moyen » ou « bon » à 51,0% alors que les garçons le qualifient de « moyen » ou « bon » à 66,6%.

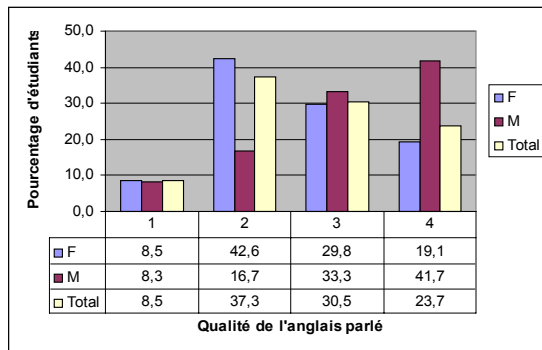


Figure 2. Perception des étudiants de la qualité de leur anglais parlé selon le sexe.

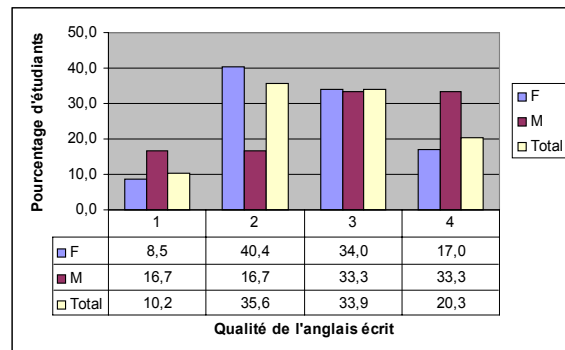


Figure 3. Perception des étudiants de la qualité de leur anglais écrit selon le sexe.

Enfin, la perception de la qualité de l'anglais parlé et écrit varie en fonction du groupe d'appartenance (voir figures 4 et 5, ci-dessous).

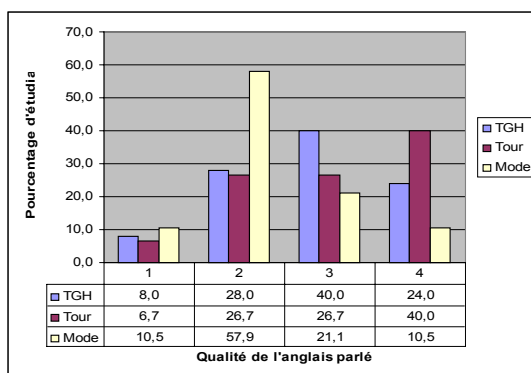


Figure 4. Perception des étudiants de la qualité de leur anglais parlé par programme d'études.

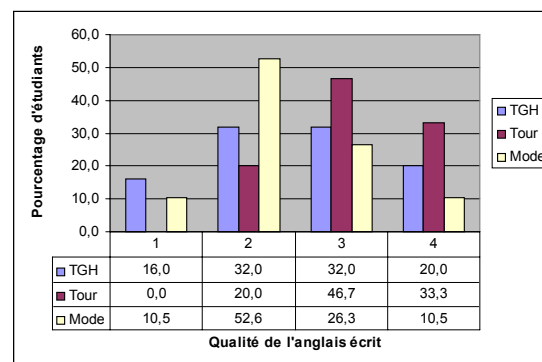


Figure 5. Perception des étudiants de la qualité de leur anglais écrit par programme d'études.

Ainsi, c'est dans une proportion beaucoup plus faible que les étudiantes de *Commercialisation de la mode* considèrent la qualité de leur anglais parlé et écrit

(respectivement 31,6% et 36,8%) comme « moyenne » ou « bonne » comparativement à leurs collègues de *Technique de gestion hôtelière* (64,0% et 52,0%) et de *Tourisme* (66,7% et 80,0%).

*Perception d'engagement dans les études.*

L'engagement dans les études se mesure par la perception d'engagement dans ses apprentissages telle qu'évaluée par l'étudiant (Q15) et certains items dont la perception de travail réel dans le cours (Q11), l'attention portée durant le cours (Q13) et le temps alloué aux études et aux devoirs en anglais (Q12).

Pour commencer, disons que les étudiants avancent à 70,1% que le cours les a rendus actifs dans leurs apprentissages (Q9). Ils disent aussi à 52,5% que les méthodes utilisées dans ledit cours leur ont permis de s'investir dans leurs apprentissages (Q10). Le tableau 1 (ci-dessous) rapporte les perceptions des étudiants eu égard à leur engagement dans leur cours d'anglais langue seconde actuellement suivi.

Nombre de 15	15					Nombre		Pourcentage	
	1	2	3	4	Total	"-ve"	"+ve"	%-ve	%+ve
F	1	8	31	7	47	9	38	19,1	80,9
M	1	7	4		12	8	4	66,7	33,3
Total	2	15	35	7	59	17	42	28,8	71,2

Tableau 1. Perception d'engagement de l'étudiant dans ses apprentissages durant le cours d'anglais **actuellement** suivi selon le sexe.

À la lumière du tableau 1, les étudiants se perçoivent en majorité (71,2%) comme «°assez°» ou «°beaucoup°» engagés dans leur cours d'anglais, les filles se percevant près de 2,5 fois plus engagés que les garçons.

Enfin, 75,7% des étudiants de niveau 101 disent avoir été «°assez°» ou «°beaucoup°» engagés dans le cours expérimental comparativement aux étudiants de niveau 102 (66,7%) et de niveau 103 (66,7%) (tableau 2).

Nombre de 15 niveau	15					Nombre		Pourcentage	
	1	2	3	4	Total	"-ve"	" +ve"	%-ve	%+ve
100		1			1	1	0	100,0	0,0
101	1	8	24	4	37	9	28	24,3	75,7
102	1	4	8	2	15	5	10	33,3	66,7
103		2	3	1	6	2	4	33,3	66,7
Total	2	15	35	7	59	17	42	28,8	71,2

Tableau 2. Perception d'engagement de l'étudiant dans ses apprentissages durant le cours **actuellement** suivi selon le niveau d'anglais.

Par ailleurs, lorsqu'on leur demande dans quelle mesure ils croient réellement travailler dans leur cours d'anglais, les étudiants répondent à 62,7% travailler « assez » ou « beaucoup », les filles surpassant près de trois fois les garçons sur cet aspect (tableau 3).

Nombre de 11 sexe	11					Nombre		Pourcentage	
	1	2	3	4	Total	"-ve"	" +ve"	%-ve	%+ve
F	1	12	27	7	47	13	34	27,7	72,3
M		9	3		12	9	3	75,0	25,0
Total	1	21	30	7	59	22	37	37,3	62,7

Tableau 3. Perception des étudiants du travail réellement exécuté dans le cours selon le sexe.

Les étudiants perçoivent majoritairement (76,3%) porter « assez » ou « toujours » attention durant leur cours d'anglais, les filles (80,9%) avançant porter davantage d'attention que les garçon (58,3%) (tableau 4, ci-dessous).

Nombre de 13 sexe	13					Nombre		Pourcentage	
	1	2	3	4	Total	"-ve"	" +ve"	%-ve	%+ve
F	1	8	28	10	47	9	38	19,1	80,9
M	2	3	6	1	12	5	7	41,7	58,3
Total	3	11	34	11	59	14	45	23,7	76,3

Tableau 4. Perception des étudiants du degré d'attention portée durant le cours d'anglais selon le sexe.

Enfin, le tableau 5 rapporte que les étudiants reconnaissent à 76,3% allouer un maximum de deux heures par semaines à l'étude et aux devoirs reliés au cours d'anglais langue seconde, 28,8% disant leur allouer moins de une heure par semaine.

Nombre de 12	12					Nombre		Pourcentage	
	1	2	3	4	Total	"-ve"	"+ve"	%-ve	%+ve
F	11	22	10	4	47	33	14	70,2	29,8
M	6	6			12	12	0	100,0	0,0
Total	17	28	10	4	59	45	14	76,3	23,7

Tableau 5. Temps alloué aux devoirs et aux études reliés au cours d'anglais selon le sexe.

Cette situation interpelle, d'autant plus que la pondération des cours d'anglais langue seconde au collégial prévoit trois heures d'étude et/ou de travail hors classe par semaine. Référant aux travaux de Bandura, et puisque le degré d'efforts investis hors classe se révèle moindre que celui attendu, il est plausible de questionner l'adéquation des exigences fixées et du niveau des objectifs d'apprentissage. À l'appui, soulignons rapidement ici que, selon les étudiants, la perception d'apprentissage apparaît plutôt mitigée (voir section suivante). En outre, selon les commentaires recueillis, les étudiants considèrent « ne pas avoir appris grand chose de nouveau » lors de leur cours. En s'inspirant de Bandura et Cervone (1983), il est alors plausible de supposer que les étudiants perçoivent les objectifs visés comme trop faciles, car, tout comme ces auteurs le disent, lorsque les objectifs d'apprentissage ne sont pas suffisamment élevés, ils ne suscitent ni l'intérêt, ni l'effort.

Les questions 15 et 6 du questionnaire aux étudiants, rapportées respectivement au tableaux 6 et 7 (page suivante), permettent de comparer la perception d'engagement dans le cours d'anglais actuel (71,2%) et celle attribuée au cours d'anglais précédent (63,5%).

Nombre de 15	15					Nombre		Pourcentage	
	1	2	3	4	Total	"-ve"	"+ve"	%-ve	%+ve
sexe									
F	1	8	31	7	47	9	38	19,1	80,9
M	1	7	4		12	8	4	66,7	33,3
Total	2	15	35	7	59	17	42	28,8	71,2

Tableau 6. Perception d'engagement de l'étudiant dans ses apprentissages durant le cours d'anglais **actuellement** suivi selon le sexe.

Nombre de 6	6					Nombre		Pourcentage	
	1	2	3	4	Total	"-ve"	"+ve"	%-ve	%+ve
sexe									
F	1	12	18	10	41	13	28	31,7	68,3
M		6	5		11	6	5	54,5	45,5
Total	1	18	23	10	52	19	33	36,5	63,5

Tableau 7. Perception d'engagement de l'étudiant dans ses apprentissages durant le cours d'anglais **précédemment** suivi selon le sexe.

Ainsi, les étudiants se perçoivent en général comme davantage engagés dans le cours actuellement suivi, soit celui où se réalise l'expérimentation. La comparaison des résultats selon le sexe montre cependant que les filles se sentent plus engagées dans le cours actuellement suivi alors que ce n'est pas le cas pour les garçons qui, eux, se sentent moins engagés dans leurs apprentissages actuels. De fait, la différence de perception d'engagement entre les cours actuel et précédent est positive chez les filles (+12,6%) alors que les garçons cette perception est négative (-12,2%).

En somme, sur le plan de l'engagement, davantage d'étudiants se disent engagés dans leur étude de l'anglais langue seconde que le contraire, les comportements réels liés à l'effort (par exemples, les devoirs et l'étude) ne semblant toutefois pas au rendez-vous. Malgré cela, les étudiants, et particulièrement les filles, apparaissent davantage engagés dans le cours où s'est déroulée l'expérimentation TIC.



### *Perception d'apprentissage.*

La perception d'apprentissage se mesure par la perception d'apprentissage de l'anglais langue seconde. Elle se mesure aussi par le biais de la perception d'amélioration en langue seconde.

Les étudiants du cours expérimental disent à 59,3% qu'ils sont « plutôt d'accord » ou « complètement d'accord » lorsqu'on leur demande si le cours d'anglais présentement suivi leur a permis d'améliorer leur anglais (Q7). Toutefois, ils sont seulement 40,7% à qualifier de « assez » ou « beaucoup » cette amélioration en langue seconde (Q14). En outre, ils trouvent à 50,8% que le type de cours expérimenté a favorisé leur apprentissage (Q8). C'est dans une proportion de 40,7% que les étudiants considèrent avoir appris « assez » ou « beaucoup » durant le cours présent (voir tableau 8 ci-dessous). Davantage de filles (42,6%) que de garçons (33,3%) disent avoir appris « assez » ou « beaucoup » durant le cours expérimental.

Nombre de app	app				Total	Nombre		Pourcentage	
	1	2	3	4		"-ve"	"+ve"	%-ve	%+ve
sexe									
F	5	22	19	1	47	27	20	57,4	42,6
M		8	4		12	8	4	66,7	33,3
Total	5	30	23	1	59	35	24	59,3	40,7

Tableau 8. Perception des étudiants des apprentissages réalisés lors du cours d'anglais **actuellement** suivi selon le sexe.

Par ailleurs, c'est le groupe d'étudiants de niveau 103 qui avance y avoir appris dans une plus grande proportion (50%) (tableau 9, page suivante).

Nombre de app niveau	app					Nombre		Pourcentage	
	1	2	3	4	Total	"-ve"	"+ve"	%-ve	%+ve
100		1			1	1	0	100,0	0,0
101	5	17	15		37	22	15	59,5	40,5
102		9	5	1	15	9	6	60,0	40,0
103		3	3		6	3	3	50,0	50,0
Total	5	30	23	1	59	35	24	59,3	40,7

Tableau 9. Perception des étudiants des apprentissages réalisés durant le cours d'anglais **actuellement** suivi selon le niveau d'anglais.

Nombre de 5 sexe	5					Nombre		Pourcentage	
	1	2	3	4	Total	"-ve"	"+ve"	%-ve	%+ve
F	6	21	11	3	41	27	14	65,9	34,1
M	2	5	4		11	7	4	63,6	36,4
Total	8	26	15	3	52	34	18	65,4	34,6

Tableau 10. Perception des étudiants des apprentissages réalisés durant le cours **précédemment** suivi selon le sexe.

D'une part, si les étudiants considèrent avoir appris « assez » ou « beaucoup » dans une proportion de 40,7% durant le cours présent (tableau 8), ils considèrent avoir appris « assez » ou « beaucoup » dans une moindre proportion (34,6%) durant leur dernier cours d'anglais d'autre part (tableau 10, ci-dessus). Enfin, toujours comparativement au cours au cours d'anglais précédent, une plus grande proportion de filles dit avoir appris « assez » ou « beaucoup » durant le cours expérimental (écart de + 8,5%) alors que les garçons avancent y avoir appris dans une moins grande proportion (écart de – 1,3%).

Ainsi, en général, les étudiants avancent que le cours expérimental a été une source plus grande d'apprentissage que le cours précédent. Les filles considèrent avoir appris davantage lors du cours expérimental alors que les garçons considèrent avoir appris davantage lors du cours d'anglais qu'ils ont suivi précédemment. Par ailleurs, ce sont les étudiants classés au niveau d'anglais le plus élevé qui considèrent avoir appris le plus durant ledit cours expérimental.

*Satisfaction générale à l'égard du cours.*

Lorsque questionnés à l'égard de leur satisfaction par rapport au cours expérimental, les étudiants avancent à raison de 47,4% être « assez » ou « beaucoup » satisfaits (voir tableau 11). Les filles se disent satisfaites à 44,4% alors que les garçons le seraient à 58,3%. Dans un certain sens, ceci corrobore les constats d'auteurs tels Collis (1987), Dix (1998) et Lee (1995, *in* Dix, 1998) à l'effet que les garçons présentent des attitudes plus positives que les filles à l'égard de l'utilisation des TICs en situations d'enseignement-apprentissage.

Nombre de sat					Nombre		Pourcentage		
sexe	1	2	3	4	Total	"-ve"	"+ve"	%-ve	%+ve
F	6	19	18	2	45	25	20	55,6	44,4
M		5	4	3	12	5	7	41,7	58,3
Total	6	24	22	5	57	30	27	52,6	47,4

Tableau 11. Satisfaction des étudiants à l'égard du cours expérimental selon le sexe.

La ventilation des résultats en fonction du classement<sup>6</sup> montre que ce sont les étudiants de niveau 102 (53,3%) puis ceux de niveau 101 (44,4%) qui se disent les plus satisfaits du cours expérimental (tableau 12, ci-dessous).

Nombre de sat					Nombre		Pourcentage		
niveau	1	2	3	4	Total	"-ve"	"+ve"	%-ve	%+ve
100			1		1	0	1	0	100
101	6	14	15	1	36	20	16	55,6	44,4
102		7	5	3	15	7	8	46,7	53,3
103		3	1	1	5	3	2	60	40
Total	6	24	22	5	57	30	27	52,63	47,37

Tableau 12. Satisfaction des étudiants à l'égard du cours expérimental selon le niveau d'anglais.

Les commentaires avancés à l'appui du degré de satisfaction à l'égard du cours se

répartissent également entre les insatisfaits (29 commentaires) et les satisfaits (27 commentaires).

De façon plus spécifique, les étudiants citent comme sources de satisfaction : leurs enseignantes, la méthode d'apprentissage, les textes et la quantité de vocabulaire appris en lien avec leur domaine d'études. En ce qui a trait au cours, les étudiants disent apprécier qu'il « se déroule différemment des autres », que c'est « plus interactif ». Ils disent aussi de la méthode qu'elle « permet d'avancer à son propre rythme » et de « pratiquer plus oralement », « en équipe devant le professeur ».

Quant aux sources d'insatisfactions des étudiants, elles se résument à : impression de ne pas avoir appris grand chose, trop de travail à l'ordinateur, pas assez d'explications en classe, insatisfaction à l'égard des exercices de prononciation et pas suffisamment de conversations. En ce qui a trait au cours, les étudiants insatisfaits avancent qu'ils n'ont « pas assez parlé et pas assez écouté de dialogues en anglais », qu'ils « veul[ent] apprendre mais [qu']un ordinateur ne [leur] permet pas d'apprendre ».

Enfin, c'est dans des proportions quasi similaires que certains étudiants disent avoir apprécié et les tests, et le travail à l'ordinateur alors que d'autres n'ont pas aimé. En effet, en ce qui concerne l'utilisation de l'ordinateur en classe, les commentaires reflètent des sentiments opposés, sentiments souvent appuyés ou justifiés par des raisons qui sembleraient même parfois s'apparenter. Ainsi, par exemple, si d'aucuns avancent qu'ils

---

<sup>6</sup> Considérant qu'un seul étudiant se classait au niveau 100, celui-ci n'est pas retenu aux fins d'analyse.

ont aimé « parce qu'on avance à notre rythme », d'autres n'ont pas apprécié la méthode et le travail à l'ordinateur parce qu'ils doivent « tout faire par eux-mêmes ».

Ces derniers commentaires nous amènent à considérer que l'approche préconisée et l'utilisation de l'ordinateur ont exigé de nouveaux comportements de la part des étudiants, ce que une partie des étudiants n'aurait pas toujours apprécié. En effet, les situations d'enseignement-apprentissage centrées sur l'apprentissage amènent nécessairement un changement dans le rôle de l'apprenant. Ainsi, les perceptions plus extrêmes des étudiants – et en particulier celles des étudiants se considérant comme « bons » dans la discipline – et les commentaires tels « un ordi ne nous apprend pas; j'apprends plus quand un prof parle » peuvent s'interpréter comme une forme de résistance de la part d'étudiants qui acceptent difficilement d'apprendre ou de travailler autrement. Ceci rejoint l'idée de résistance au changement et d'acceptance du nouveau rôle d'apprenant, changement de rôle pas toujours accepté par les étudiants selon Murphy et Laferrière (2001).

Bref, l'utilisation de l'ordinateur en situation d'apprentissage-enseignement semble satisfaire davantage les garçons que les filles. Ces résultats rejoignent ceux de Collis (1987), de Dix (1998) et de Lee (*in* Dix, 1998). La satisfaction à l'égard du cours suivi n'apparaît toutefois pas liée à la perception de quantité d'apprentissages réalisés. Par ailleurs, et bien que la méthode atteint ses objectifs de rendre l'apprenant plus autonome et de lui permettre d'évoluer à son rythme, il ressort que ce n'est pas parce que les étudiants ont entre les mains un matériel TIC interactif, toutes les explications et exercices

possibles à sa disposition, que la médiation de l'enseignant n'a plus sa raison d'être.

### Perceptions des enseignants

Du point de vue de l'enseignant, l'objectif consistait à évaluer l'impact de la méthode sur sa perception :

- des rôles de l'enseignant et de l'apprenant;
- des apprentissages réalisés par les étudiants;
- de l'engagement de l'étudiant dans ses études.

#### *Perception des rôles de l'enseignant et de l'apprenant.*

Les enseignantes observent des changements dans leur rôle en ce qui concerne la gestion de la classe et le transfert de contrôle dans la classe. D'un côté, il fut apprécié de ne pas avoir à « enseigner, debout devant le tableau » tous les éléments de contenu. Ceci se révèle particulièrement vrai en ce qui concerne l'enseignement de certains éléments ou notions dont on questionne parfois la nécessité d'être enseignés et ce, de façon encore plus aiguë lorsque l'on fait face à des groupes multi-niveaux dans lesquels se retrouvent des étudiants plus avancés. D'un autre côté, le glissement opéré relativement au contrôle plus grand de l'étudiant sur le choix des objets d'apprentissage, la séquence d'apprentissage et sur le temps alloué à l'étude d'un objet donné a amené des ajustements dans la gestion de la situation d'enseignement-apprentissage chez les deux participantes. En ce sens, une des enseignantes souligne d'ailleurs qu'elle « n'avait même pas le temps

d'arrêter pour un café à la pause » et que, du moins au début de la session, les étudiants étaient toujours occupés à une tâche ou à interagir avec elle.

Les expérimentatrices déplorent toutefois que cette façon d'enseigner ait changé leurs relations avec les étudiants. En effet, et contrairement à ce qui était prévu, les enseignantes disent s'être senties moins près de leurs étudiants, sauf en situation de petits groupes lors des conversations. Selon elles, le fait que les élèves soient toujours assis devant un ordinateur n'a pas aidé à créer ni le contact, ni une ambiance de familiarité avec ces derniers. Ce point n'est cependant aucunement relevé par les étudiants qui, eux, citent leurs enseignantes comme source de la satisfaction à la base du cours. L'approche implantée aurait donc eu un impact sur la perception de la relation maître-élève selon les enseignantes, mais pas selon les étudiants.

Les enseignantes disent avoir réalisé différents types d'apprentissage suite à l'expérimentation. Ainsi, par exemple, un apprentissage positif fut d'apprendre ou de réaliser « ce que j'aime vraiment en enseignement et ce qui ne me convient pas ». L'expérience a de plus amené, de façon très claire pour une des deux enseignantes du moins, à mieux distinguer les éléments pour lesquels « les étudiants ont besoin de l'aide de l'enseignant et ceux pour lesquels je peux les aider à devenir plus indépendants de l'enseignant ». Les deux participantes font aussi référence à l'importance de la planification en enseignement. À cet effet, elles disent avoir particulièrement apprécié le fait que tout soit bien planifié, du début à la fin de la session, que tout – déroulement détaillé de la session, matériel, tests et examens – devait être prêt en rentrant en classe la

première journée.

Relativement au rôle perçu de l'apprenant, les enseignantes observent que les étudiants leur apparaissent beaucoup plus autonomes, voire « indépendants ». Ces commentaires rejoignent les résultats de Vachon (2003) à savoir que l'utilisation d'outils TICs en enseignement favoriserait le développement de l'autonomie et la responsabilisation de l'étudiant dans ses apprentissages. Les commentaires des participantes vont aussi dans le sens de littéralement « voir » l'importance du respect du rythme individuel en lien avec la qualité d'apprentissage.

D'un autre point de vue, les enseignantes retiennent aussi des impacts associés à l'évaluation et à la significativité des éléments enseignés sur le comportement et la motivation des étudiants. Ainsi, par exemple, les enseignantes constatent que, dès qu'une activité « ne compte pas », les élèves de niveaux plus faibles ne semblent plus avoir d'intérêt à la faire. D'ailleurs, même lors d'une activité de pratique orale, habileté pour laquelle tous les étudiants disent vouloir s'améliorer, si l'activité n'est pas évaluée, les élèves auraient tendance à quitter. L'importance de cet impact de l'évaluation et de la significativité des contenus ou des tâches à réaliser semble cependant devoir être nuancé selon le niveau d'anglais auquel se situe l'élève. Quoiqu'il soit impossible dans le cadre limité de cette recherche de proposer des éléments d'explication en lien avec les comportements étudiants, il est déjà intéressant de voir que la réalisation de l'expérimentation a suscité la réflexivité chez les expérimentatrices, qualité caractéristique d'un enseignement dit professionnel (Paquet, 1994 ; Perrenoud, Altet,



Charlier et Paquay, 1996).

En somme, et comme le dit si bien une enseignante, il est « têt pour bien identifier et saisir tous les apprentissages réalisés ». Toutefois, il semble que l'expérimentation ait favorisé la verbalisation, voire une conscientisation, au-delà des connaissances théoriques, relativement à différentes caractéristiques et préférences des apprenants. En ce sens, les expérimentatrices paraissent avoir développé leur capacité de lecture de leur classe et de leurs étudiants. Ce regard nouveau ou « redécouvert » se révèle des plus intéressants en terme de développement professionnel, car il amène à davantage (s')expliquer et à mieux comprendre la dynamique de l'apprentissage et de la motivation des collégiens. Par ailleurs, l'expérimentation a mené à moult réflexions notamment sur le style d'enseignement, ses forces et ses limites personnelles, sur l'importance de la planification en enseignement et sur l'intérêt de se connaître en tant que personne pour agir en enseignement. La recherche réalisée apparaît donc avoir mené à l'expression d'une pensée dite réflexive de la part des participantes, au développement de praticiens-réflexifs au sens même où l'entend Schön (1994). Il appert en conséquence que la recherche pourrait constituer un outil d'auto-analyse de la pratique enseignante intéressant, voire un moyen de développement professionnel pertinent pour les enseignants du collégial.

*Perception des apprentissages réalisés par les étudiants.*

D'emblée, les enseignantes ne soulèvent aucun problème de la part des étudiants en ce qui concerne l'apprentissage et l'utilisation des outils élaborés pour le cours. L'apprentissage des outils par les étudiants s'est réalisé très facilement et très rapidement. De fait, dès la deuxième semaine de cours, c'est-à-dire la semaine suivant la période de présentation des instruments, les étudiants étaient déjà en train de travailler à l'ordinateur avant même que les directives de l'enseignantes n'aient été émises.

Il semble cependant que la méthode, telle que mise en œuvre lors de l'expérimentation, n'ait pas toujours permis aux enseignantes de bien percevoir l'assimilation des concepts et des éléments enseignés par les étudiants. Toutefois, il appert que lorsque le contenu est devenu « plus difficile » vers la fin de la session, que les étudiants soient venus rencontrer ou aient questionné davantage leur enseignante respective. Ceci pose intuitivement l'hypothèse de l'adéquation du niveau d'anglais enseigné. N'oublions pas, d'une part, que les étudiants du collégial ont déjà quelques 650 heures d'apprentissage de l'anglais langue seconde à leur actif. D'autre part, il ne faut pas non plus négliger l'importance des contacts variés avec la langue cible (télévision, jeux, proximité de communautés anglophones, etc.), contacts qui, eux aussi, font que les élèves entament le processus d'apprentissage avec un bagage non négligeable en anglais (Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German et Taeschner, 1998). Bien que cela soit nettement insuffisant pour parler de maîtrise de la langue, cela met en perspective l'importance de la complexité du matériel ou des tâches (Morgan, 1993) ainsi que

l'importance de l'adéquation du niveau des objectifs d'enseignement-apprentissage (Bandura et Cervone, 1983). Ces éléments pourraient s'avérer particulièrement cruciaux en enseignement collégial, le collégial constituant le dernier lieu obligatoire de l'apprentissage de l'anglais langue seconde.

L'enseignement-apprentissage de la phonétique ressort comme une partie particulièrement négative de l'expérimentation. Quoique, la correction des exercices de phonétique n'ait posé aucun problème lors de l'élaboration des outils, il en fut autrement lors de l'enseignement de la phonétique et des sons. Le manque de temps pour donner les explications en lien ainsi que la difficulté d'enseigner cet élément seraient des éléments d'explication à l'origine de cette situation. Enfin, à lumière de l'expérimentation et des commentaires recueillis auprès des enseignantes, il n'apparaissait plus ni pertinent, ni utile pour celles-ci d'enseigner la phonétique.

Toujours relativement à l'enseignement de la phonétique, il se peut que les croyances et les caractéristiques des enseignantes aient ici joué. Rappelons que si on invoque le manque de temps pour donner les explications en lien, on reconnaît aussi la difficulté d'enseigner cet élément de la langue et on avance le manque de pertinence ou d'utilité de cet enseignement pour l'apprentissage ou l'amélioration de l'oral. D'une part, n'apparaissant pas au curriculum, l'enseignement de la phonétique n'est pas prescriptif au collégial et n'y est, par conséquent, que peu ou prou enseigné— pas plus qu'au primaire ou secondaire d'ailleurs. D'autre part, on peut supposer que, pour un enseignant dont la langue maternelle est l'anglais, le fait d'enseigner la phonétique peut devenir une

difficulté et ce, particulièrement si la formation du maître ne prépare pas à cet exercice.

*Perception de l'engagement de l'étudiant dans ses études.*

Enfin, relativement à leur perception de l'engagement des étudiants dans leur apprentissage, une enseignante doute que les étudiants aient étudié davantage avec la méthode expérimentée qu'avec une autre, ce que les résultats des étudiants corroborent d'ailleurs. En fait, il semble plutôt que les étudiants aient réalisé et investi beaucoup de temps dans les activités qui leur plaisaient davantage – par exemple, l'apprentissage du vocabulaire – que celles qui leur plaisaient moins – par exemple, la grammaire. D'ailleurs, les résultats obtenus aux formatifs et aux sommatifs iraient en ce sens : excellents résultats en vocabulaire et résultats inférieurs en grammaire.

*Perception globale de l'expérimentation.*

Finalement, il serait difficile de clore cette section sans donner un aperçu de l'appréciation globale des enseignantes eu égard à l'expérimentation réalisée. Au tout début de l'expérimentation, les deux enseignantes se disaient très enthousiastes d'apprendre et d'expérimenter la méthode et les outils développés. À la fin du processus, elles qualifient à la fois de positive et de négative leur expérience, reconnaissant par ailleurs en retirer beaucoup d'apprentissages. Ces apprentissages apparaissent particulièrement importants et pertinents en terme de développement professionnel. Ces propos concordent avec ceux de Legault et Paré (1995) à l'effet que l'analyse de son

expérience et la replanification de son action par l'enseignant semblent toutes deux sources de perfectionnement.

Tout comme les enseignants de Vachon (1993), les deux enseignantes expérimentatrices veulent continuer à utiliser les TICs en classe. À cet effet, elles prévoient déjà réinvestir nombres apprentissages réalisés au cours de la session d'expérimentation. En ce qui concerne les outils en tant que tels, les deux expérimentatrices procéderont à l'intégration et la réutilisation d'une bonne partie des outils développés dont, par exemples, les exercices interactifs de grammaire et le calculateur de notes. Quant à la méthode, des ajustements y seront apportés : diminution du temps de classe en laboratoire de 1 ou 2 heures, formatifs bimensuels plutôt qu'hebdomadaires, ajout de temps dédié à l'enseignement des notions. Les deux participantes disent de plus vouloir répéter l'expérience vécue en tant qu'enseignantes-chercheuses et réaliser d'autres travaux de recherche. En terme de développement professionnel, cette retombée apparaît certainement des plus intéressantes.

Enfin, il semble que l'implantation de l'innovation pédagogique ici décrite et, par conséquent, la réalisation de la recherche auraient gagné en qualité si davantage de temps eut été alloué à la préparation des outils, au suivi de l'implantation et à l'appropriation de l'approche. La situation peut s'interpréter ici comme ayant souffert d'un manque d'efficacité d'utilisation des ressources – temps, connaissance du nouveau matériel d'enseignement, tâches de l'étudiant et de l'enseignant – au sens même où Cohen et Lowenberg Ball (2000) l'entendent. à l'appui, il convient aussi de rappeler l'importance

de certaines conditions nécessaires à l'évaluation et la mise en œuvre d'une innovation pédagogique TIC : (1) temps nécessaire pour la réalisation des diverses étapes reliées à l'innovation prévue (appropriation, élaboration et implantation); (2) support technique adéquat – logiciels appropriés, accès à Internet, nombre suffisant d'ordinateurs, techniciens qualifiés et disponibles, etc. et (3) temps pour la réalisation de l'évaluation ou, autrement dit, pour la réalisation de la recherche en tant que telle. Ainsi, d'assurer la correction des outils, de procéder à l'expérimentation et de réaliser la recherche comme telle à l'intérieur d'une session « pleine » ont sans doute ajouté au sentiment de « rapidité de déroulement » ou de stress parfois perçu dans les commentaires des enseignantes.

## **Conclusion**

La question de recherche qui a guidé cette démarche se formulait ainsi: « Quels changements une innovation pédagogique exploitant les TICs induit-elle dans la réalité de l'enseignant et dans la réalité de l'apprenant du collégial? » Plus spécifiquement, les objectifs de recherche visaient l'évaluation d'une innovation pédagogique TIC par le biais des perceptions des étudiants et des enseignants eu égard aux apprentissages réalisés et aux rôles des acteurs dans la situation d'enseignement-apprentissage.

Telle que conduite, la présente recherche permet ni de mesurer les avantages de l'innovation pédagogique expérimentée par rapport à une autre méthode d'enseignement, ni de juger de la qualité des apprentissages scolaires réalisés par les étudiants suite à son implantation. Les résultats indiquent une faible influence positive de l'approche préconisée sur la perception des étudiants relativement aux apprentissages disciplinaires réalisés dans le cours expérimental comparativement à ceux réalisés dans le cours précédemment suivi. Les résultats permettent de bien constater le développement de comportements d'autonomie chez les étudiants, comportements associés aux approches centrées sur l'apprentissage et l'apprenant. Ils permettent aussi de constater que l'approche expérimentée favorise, à la fois selon les étudiants et les enseignantes, un engagement actif des apprenants en situation de classe. En lien, l'implantation d'une innovation pédagogique exploitant les TICs permet de voir des changements dans les perceptions des enseignants à l'égard de leur rôle et de celui de leurs étudiants. Elle permet aussi de relever une différence entre les attitudes des filles et celles des garçons à l'égard de l'utilisation de la technologie en situation de classe au collégial.

Du point de vue des enseignantes, l'innovation pédagogique TICs change la dynamique de classe et ce, tant sur le plan des relations maître-élèves que sur le plan de la gestion de classe. D'une part, la recherche tend à supporter les propos de Murphy et Laferrière (2001) à l'effet que ce ne sont pas tant les aspects technologiques mais bien la gestion et l'organisation de la classe TIC qui auraient représenté les défis de l'approche expérimentée. D'autre part, il appert que l'expérimentation et la réalisation de la recherche se sont révélées des sources importantes de développement professionnel pour les enseignantes. En ce qui concerne le processus d'implantation de l'innovation pédagogique expérimentée, la recherche confirme l'importance de prendre en considération les caractéristiques, les habiletés et les croyances des enseignants engagés dans un tel processus d'innovation. Par ailleurs, les différences relevées dans les attitudes et les opinions des étudiants appuient le besoin d'un environnement d'apprentissage qui supporte et réponde à la diversité des apprenants et de leurs besoins.

### **Limites de la recherche et pistes**

Le nombre de participants, tant du côté des élèves que des enseignants, représente une première limite à la présente recherche. Vu le petit nombre de participants, il serait en effet inapproprié de vouloir généraliser les résultats ici présentés. L'utilisation de questionnaires auto-rapportés comporte, entre autres, la possibilité de réponses influencées par un effet de désirabilité sociale. En outre, la comparaison entre le cours expérimental et celui de la session précédente s'effectue en faisant appel aux perceptions et au souvenir qu'ont les étudiants de cette dernière.



Du point de vue des données cueillies, les questionnaires utilisés sondaient la perception d'apprentissages réalisés par rapport à l'objet d'étude, soit par rapport à l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Ceci représente une limite au moins à deux points de vue. Premièrement, les données recueillies demeurent des perceptions auto-rapportées; il ne s'agit donc pas d'une mesure précise des apprentissages effectivement réalisés. En deuxième lieu, le questionnaire utilisé rendait difficile l'identification d'autres types d'apprentissage alors qu'il est bien connu que les TICs peuvent favoriser quantité d'apprentissages variés.

Vu la nature limitée et exploratoire de cette recherche, cette dernière ouvre sur plusieurs pistes. Ainsi, il serait intéressant de poser plus loin le questionnement de l'impact de l'utilisation des TICs sur les apprentissages d'ordre attitudinal et sur les comportements étudiants en classe dont, par exemple, les comportements de coopération chez les étudiants du collégial.

Puisque près de la moitié des élèves disent que le cours ne leur a pas permis d'apprendre ou d'améliorer leur anglais, ceci mène à supposer que soit l'utilisation du laboratoire TIC n'amène pas les étudiants à voir les apprentissages réalisés, soit l'exploitation des TICs n'amène pas les étudiants à percevoir qu'ils doivent fournir des efforts et s'investir pour apprendre. Par ailleurs, les différences relevées mènent aussi à supposer des impacts des TICs variant en fonction du sexe des apprenants ainsi qu'en fonction de leur maîtrise de la discipline enseignée. En ce sens, serait-il possible que les garçons aient une moins grande capacité analytique que les filles, percevant, par conséquent, moins que ces dernières le

développement et l'évolution de leurs apprentissages?

D'une certaine façon, la présente recherche questionne aussi le curriculum et la formation des maîtres du collégial. De façon plus spécifique, comment peut-on stimuler le développement de l'oral et l'amélioration de la prononciation auprès d'étudiants de 17-20 ans, d'autant plus que de seulement « écouter » la langue cible ne suffit plus à améliorer la prononciation lorsque l'apprenant a dépassé une certaine période critique se situant aux alentours de 10 ans? Devrait-on attribuer une place à la phonétique en enseignement-apprentissage de la langue seconde au collégial? L'enseignement de la phonétique permettrait-il aux étudiants du collégial de voir une amélioration dans la qualité de leur anglais et de constater (enfin!) des apprentissages en anglais langue seconde? Quelles sont les croyances des enseignants d'anglais langue seconde du collégial à l'égard de l'enseignement de la phonétique? Ces croyances sont-elles attribuables aux caractéristiques linguistiques des maîtres? À leur formation professionnelle? D'un autre angle, les curriculums du collégial et du secondaire paraissent se ressembler sous plusieurs aspects. L'enseignement collégial tient-il compte suffisamment sur les apprentissages réalisés au secondaire? Quelle connaissance les enseignants du collégial ont-ils du curriculum du secondaire? Comment et jusqu'à quel point les connaissances antérieures des collégiens sont-elles prises en compte en enseignement de la langue seconde? Sous-estime-t-on leur importance en apprentissage de la langue seconde? Qu'en est-il du niveau des objectifs d'apprentissage de l'anglais langue seconde au collégial?

L'avènement des TICs en éducation permet de mettre à la disposition de l'étudiant toutes les informations, explications, exercices, corrections et bien plus encore. Loin de supposer que les relations maître-élèves et la médiation de l'enseignant n'ont plus dorénavant leur raison d'être, l'avènement des TICs en classe appelle cependant un changement dans les rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant. Plusieurs questions surgissent dès lors. Comment guider l'étudiant dans ce changement de rôle que suppose l'implantation des TICs? Quels critères étudiants et enseignants emploient-ils pour qualifier de satisfaisants les apprentissages réalisés en langue seconde au collégial? Ces critères se rejoignent-ils? Comment enseignants et étudiants du collégial perçoivent-ils la relation maître-élèves? Qu'est-ce qu'une relation maître-élève satisfaisante pour les uns et les autres? La disposition physique de la classe, et plus particulièrement celle des ordinateurs, affecte-t-elle la qualité des relations maître-élèves? Finalement, eu égard au changement noté en ce qui a trait à la gestion de classe, il serait intéressant de refaire l'expérimentation avec une plus grande population ainsi qu'avec des enseignants se sentant déjà à l'aise avec l'approche préconisée.

## Références

- Béchar, J.-P., et Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : In D. Raymond (Dir.) *Nouveaux espaces de développement professionnel*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A, et Taeschner, T. (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats*. Paris : De Boeck Université.
- Clément, R., Dörnyei, Z. et Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 417-448.
- Cohen, D.K., et Loewenberg Ball, D. (2000). *Instructional Innovation : Reconsidering the Story*. Adresse Internet : <http://www.sii.soe.umich.edu/documents/InstructionalInnovation.pdf>
- Colletta, S., Clement, R. et Edwards, H. (1983). *Community and parental influence effects on student motivation and French second language proficiency*. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Collins, A. (1996) Design issues for learning environments. Dans S. Vosniadou, E. De Corte, R Glaser and H Mandl (Eds.), *International perspectives on the design of technology supported learning environments* (pp.347-362). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Collis, B. (1987). Sex differences in the association between secondary school students' attitudes toward mathematics and toward computers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 18(5), 394-402.
- Cradler, J., et Bridgforth, E. (1996). *Recent research on the effects of technology on teaching and learning*. <http://www.fwl.org/techpolicy/research.html>
- Dejean, J. (2003). L'évaluation des innovations pédagogiques. *Colloque-Sciences*, France, 5 février.
- Dix, K.L. 1998. *Enhanced Mathematics Learning? Technology-rich versus Traditional Methodology*. Thèse inédite : Flinders University, Adelaide. <http://ehlt.flinders.edu.au/education/publications/THESES/dix98a/BEGIN.HTM>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dwyer, D. (1994). Apple classrooms of tomorrow: What we've learned. *Educational Leadership*, 51(7), 4-10.

- Ehrman, M. E., et Oxford, R. L. (1995). Cognition plus : Correlates of language learning success. *Modern Language Journal*, 79, 67-89.
- Fullan, M., et Hargreaves, D.H. (1992). *Teacher development and educational change*. London et Washington : The Falmer Press.
- Garcia, T., et Pintrich, P. R. (1996). The effects of autonomy on motivation and performance in the College Classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 477-486.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and second language learning : The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gazaille, M. (2001). *Contexte multimédia et motivation étudiante en apprentissage de l'anglais langue seconde au collégial*. Thèse de maîtrise inédite. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Grégoire, R., Bracewell, R., et Laferrière, T. (1996). *L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire : revue documentaire*.  
(<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/apportnt.html>).
- Hammerly, H. M. (1986). *Synthesis in language teaching : An introduction to linguistics*. N. Burnaby, B.C.: Second Language Publications.
- Inchauspé, P. (1996). Le collège informatisé de demain. *Pédagogie collégiale*, 9(3), 19-23.
- Kern, R. G. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal*, 79, 457-476.
- Leclerc, M. (2003). Étude du changement découlant de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans une école secondaire de l'Ontario. *Canadian Journal of Learning and Technology* 29(1).
- Legault, M., et Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles, *Cahier de la recherche en éducation*, 2(1), 123-164.
- Legendre, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.
- Light, D., McDermott, M., et Honey, M. (2002). *Project Hiller: The impact of ubiquitous portable technology on an urban school*. Rapport présenté au Center for Children & Technology.

- Marton, P. (1996). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans la formation des maîtres*. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. [Page Web]. URL. (<http://www.file:///A/3marton.htm>).
- Morgan, T. D. (1993). Technology: an essential tool for gifted & talented education. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(4), 358-371.
- Murphy, E., et Laferrière, T. (2001). Classroom Management in the Networked Classroom. New problems and possibilities. Dans Barrie R.C. Barrell (Ed.), *Technology, Teaching and Learning. Issues in the Integration of Technology* Calgary : Detselig Enterprises.
- Ouellet, J., Delisle, D., Couture, J., et Gauthier, G. (2000). *Les TIC et la réussite éducative au collégial*. Chicoutimi : Groupe de recherche et d'intervention en éducation.
- Oxford, R., et Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et formation*, 16, 7-33.
- Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, É., et Paquay, L. (1996) In Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., et Perrenoud, P. (Éds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Paris : De Boeck Université.
- Peraya, D., et Viens, J. (2005) relire les projets « TIC et innovation pédagogique » : y a-t-il un pilote à bord, après Dieu bien sûr... innovation et TIC\_JV.doc, 17.05.2005
- Peters, M. (2004). Les attitudes d'apprenants universitaires quant à l'utilisation des technologies dans l'apprentissage d'une langue seconde. *Distances* 6(2), 25-36.
- Schofield, J.W., et Davidson, A.L. (2003). The impact of Internet use on relationships between teachers and students. *Mind, Culture, and Activity* 10(1), pp.62-79.
- Schön, (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.
- Sherman, R.C., End, C., Kraan, E., Cole, A. Campbell, J., Birchmeier, Z, et Cohara, C. (1999). *The Internet gender gap : Is it narrowing or widening?* Communication présentée à la 107<sup>e</sup> Convention annuelle de l'American Psychological Association. Boston. <http://www.users.muohio.edu/shermarc/apa99.htm>
- SPEAQ (2001). *L'enseignement de l'anglais langue seconde*. Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec.

- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Les Éditions LOGIQUES.
- Tardif, J., et Presseau, A. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : Quel cadre pédagogique*. Paris : ESF.
- Tremblay, P. F., et Gardner, R. C. (1995) Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79, 505-518.
- Vachon, S. (2003). *Un portrait de l'évolution des utilisateurs enseignants et étudiants*. Québec : Université Laval. Adresse Internet : [Profectic.org/file/1](http://Profectic.org/file/1)
- Van Dusen, L. M., et Worthen, B. R. (1995). Can integrated instructional technology transform the classroom? *Educational Leadership*, 53(2), 28-33.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Éditions du renouveau pédagogiques.

## **Annexes**



## **Annexe 1**

IMPLANTATION D'UN COURS D'ANGLAIS APO :  
QUESTIONNAIRE AUX ÉTUDIANTS  
A-2004

**PARTIE 1 : Encerclez le chiffre qui correspond à votre réponse.**

1. Niveau du cours suivi actuellement : 1) 100    2) 101    3) 102    4) 103
2. Sexe : 1) Féminin                                  2) Masculin
3. À votre avis, la qualité de votre anglais parlé est :  
1) faible                                  2) passable                                  3) moyenne                                  4) bonne (ou plus)
4. Selon vous, la qualité de votre anglais écrit est :  
1) faible                                  2) passable                                  3) moyen                                  4) bon (ou plus)

<b>NOTE :</b> Pour les questions 5 et 6, le <b>cours dernier</b> réfère au cours suivi à la session passée, soit à l'hiver 2004.
--

5. Durant mon **dernier** cours d'anglais, je pense que j'ai appris...  
1) pratiquement rien    2) un peu                                  3) assez                                  4) beaucoup
6. Durant mon **dernier** cours d'anglais, je pense que je me suis impliqué dans mes apprentissages...  
1) pratiquement pas    2) un peu                                  3) assez                                  4) beaucoup

**PARTIE 2 :                  Encerclez le chiffre qui correspond à votre réponse.**

7. À votre avis, le cours d'anglais présentement suivi vous a permis d'améliorer votre anglais.  
1) complètement en désaccord    2) légèrement en désaccord    3) plutôt d'accord    4) complètement d'accord
8. À votre avis, ce type de cours a favorisé vos apprentissages.  
1) complètement en désaccord    2) légèrement en désaccord    3) plutôt d'accord    4) complètement d'accord
9. Dans l'ensemble, le cours d'anglais vous a rendu actif dans votre apprentissage.  
1) complètement en désaccord    2) légèrement en désaccord    3) plutôt d'accord    4) complètement d'accord
10. Les méthodes utilisées dans ce cours m'ont permis de m'investir dans mes apprentissages.  
1) complètement en désaccord    2) légèrement en désaccord    3) plutôt d'accord    4) complètement d'accord
11. Dans quelle mesure, travaillez-vous réellement dans votre cours d'anglais?  
1) pas vraiment    2) un peu                                  3) assez                                  4) très
12. Habituellement, combien de temps allouez-vous par semaine pour votre étude et vos devoirs d'anglais?  
1) moins de 1 heure    2) 1 à 2 heures    3) 2 à 3 heures    4) 3 heures et plus
13. Habituellement, portez-vous vraiment attention durant votre cours d'anglais?  
1) pas vraiment    2) un peu                                  3) assez                                  4) toujours

**PARTIE 3 : Encerclez le chiffre qui correspond à votre réponse.**

14. Je considère que le cours suivi à cette session-ci m'a aidé à améliorer mon anglais...

- 1) pratiquement pas   2) un peu   3) assez   4) beaucoup

15. Durant le cours d'anglais actuel, je pense que me suis impliqué dans mes apprentissages...

- 1) pratiquement pas   2) un peu   3) assez   4) beaucoup

16. Durant le cours d'anglais actuel, je pense que j'ai appris...

- 1) pratiquement rien   2) un peu   3) assez   4) beaucoup

17. Pourquoi? Expliquez votre réponse : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

18. Je considère que le cours suivi à cette session-ci est \_\_\_\_\_ satisfaisant.

- 1) pratiquement pas   2) un peu   3) assez   4) beaucoup

19. Pourquoi? Expliquez votre réponse : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**PARTIE 4 :**

20. Que considérez-vous avoir appris durant ce cours d'anglais? Quels sont les éléments par rapport auxquels vous considérez vous être améliorés?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

21. Décrivez, en tant qu'étudiant, votre implication dans ce cours d'anglais.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Merci de votre collaboration!*

## **Annexe 2**

## **Canevas pour le groupe de discussion avec les enseignantes**

Comment vous sentez-vous face à l'expérience tentée?

- Considérez-vous avoir reçu tout ce dont vous aviez besoin pour donner ce genre de cours?

Comment vous y perceviez-vous en tant qu'enseignante?

- et votre rôle?

Comment perceviez-vous les étudiants?

- leurs réactions?
- leurs comportements?

Que retirez-vous de cette expérience d'enseignement?

- Que considérez-vous avoir appris?
- ... à propos de l'enseignement?
- ... à propos de l'apprentissage?
- Avez-vous de nouveaux questionnements? de nouvelles observations en tant qu'enseignante?

Quels sont selon vous les apports pédagogiques de cette approche?

- quels avantages voyez-vous au type de cours expérimenté?
- quels désavantages voyez-vous au type de cours expérimenté?

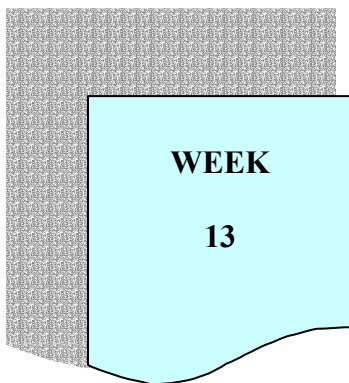
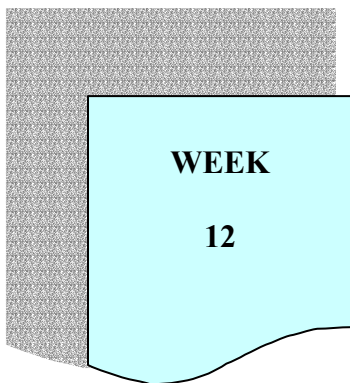
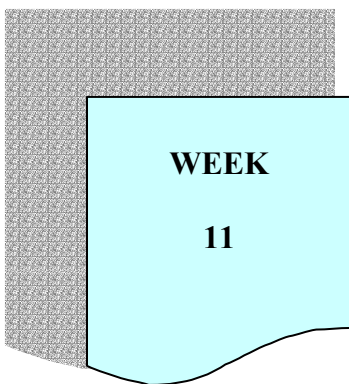
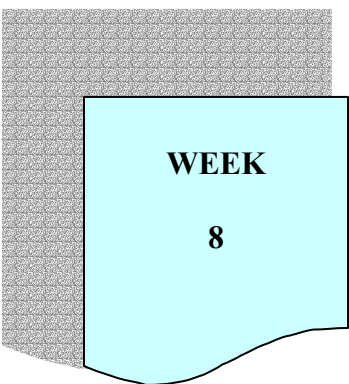
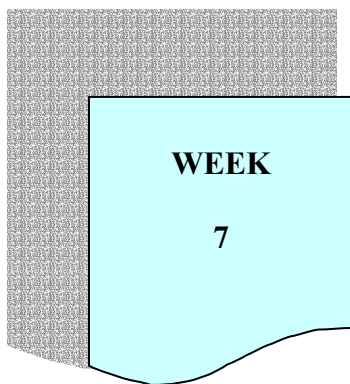
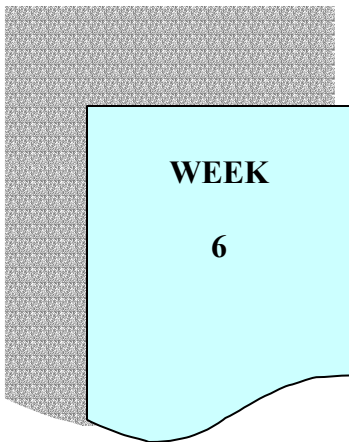
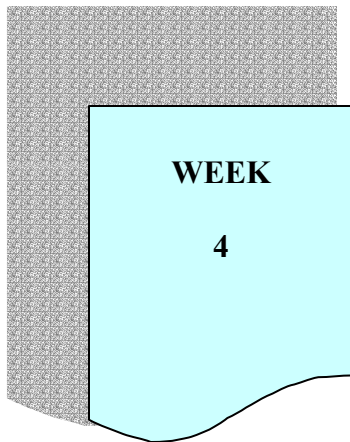
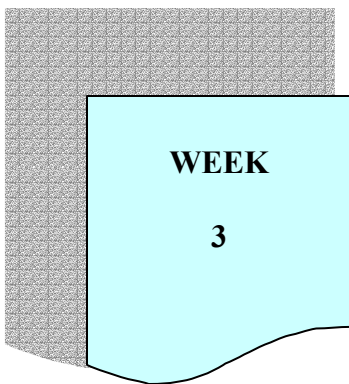
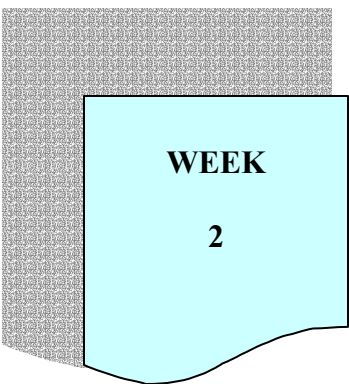
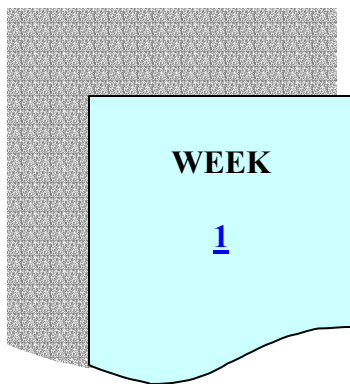
Globalement, quel est votre degré de satisfaction face à l'expérimentation?

- pouvez-vous appuyer?
- referiez-vous l'expérience?

Avez-vous l'intention de continuer à intégrer les TIC dans votre enseignement?

- Comment?

## **Annexe 3**



# English Course

Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5
date	date	date	date	date
<b>Syllabus</b> formation groupes discussions	<b>test 1</b> vocabulary 15 min listening & grammar 35 min	<b>test 2 : Body parts</b> formatives: vocabulary listening & grammar	<b>test 3 : Nurse</b> formatives: vocabulary listening & grammar	<b>Exam 1</b> vocabulary 20 min listening, text comprehension & grammar 80 min
<b>Airport</b> Vocabulary Text Listening	<b>Parts of the body</b> Vocabulary Text Parts Listening	<b>Nurse Interview</b> Vocabulary Text Listening	Discussions, Team work or activities	Students' presentations (e.g. power-point)
<b>grammar explanation</b> The present progressive tense Phonetic: Silent letters	<b>grammar explanation</b> The simple past tense Phonetic: The «S» of plural	<b>grammar explanation</b> The futur tense Phonetic: «ED» of the past		
<b>profs échanges</b> avec petits groupes	<b>profs échanges</b> avec petits groupes	<b>profs échanges</b> avec petits groupes		
les étudiants travaillent de façon autonome	les étudiants travaillent de façon autonome	les étudiants travaillent de façon autonome		
<b>Maison</b>	<b>Maison</b>	<b>Maison</b>	<b>Maison</b>	<b>Maison</b>
terminer les exercices étudier pour formatif	terminer les exercices étudier pour formatif	terminer les exercices étudier pour formatif	terminer les exercices étudier pour formatif	terminer les exercices étudier pour formatif

Week 6	Week 7	Week 8	Week 9	Week 10
date	date	date	date	date
	<b>test 4 : Homeopath</b> formatives: vocabulary listening & grammar	<b>test 5 : Telephone</b> formatives: vocabulary listening & grammar	<b>test 6 : Body World</b> formatives: vocabulary listening & grammar	<b>Exam 2</b> vocabulary 20 min listening & grammar 80 min
<b>Homeopath</b> Vocabulary Text Listening	<b>Telephone attitudes</b> Vocabulary telephone attitudes. Text telephone attitudes. Listening	<b>Body Worlds</b> Vocabulary absence Text absence Listening	Discussions, Team work or activities	Students presentations or oral activities
<b>grammar explanation</b> Comparisons Phonetic The «TH» sounds	<b>grammar explanation</b> The prepositions Phonetic: Identifying stress	<b>grammar explanation</b> The mixed verbs Phonetic: Word pairs		
<b>profs échanges</b> avec petits groupes	<b>profs échanges</b> avec petits groupes	<b>profs échanges</b> avec petits groupes		
les étudiants travaillent de façon autonome	les étudiants travaillent de façon autonome	les étudiants travaillent de façon autonome		
<b>Maison</b>	<b>Maison</b>	<b>Maison</b>	<b>Maison</b>	<b>Maison</b>
terminer les exercices étudier pour formatif	terminer les exercices étudier pour formatif	terminer les exercices étudier pour formatif	terminer les exercices étudier pour formatif	

Week 11	Week 12	Week 13	Week 14	Week 15
date	date	date	date	date
	<b>test 7 : Tourism</b> formatives: vocabulary listening & grammar	<b>test 8 : Oprah Winfrey</b> formatives: vocabulary listening & grammar	<b>test 9 : Madonna</b> formatives: vocabulary listening & grammar	<b>Exam 3</b> vocabulary 20 min listening & grammar 80 min
<b>Regulation in tourism</b> Vocabulary Text Listening	<b>Oraph Winfrey</b> Vocabulary Text Listening	<b>Madonna</b> Vocabulary Text Listening	Discussions, Team work or activities	students' presentations or oral activities
<b>grammar explanation</b> Grammar	<b>grammar explanation</b> Grammar	<b>grammar explanation</b> Grammar		
<b>profs échanges</b> avec petits groupes	<b>profs échanges</b> avec petits groupes	<b>profs échanges</b> avec petits groupes		
les étudiants travaillent de façon autonome	les étudiants travaillent de façon autonome	les étudiants travaillent de façon autonome		
<b>Maison</b>	<b>Maison</b>	<b>Maison</b>	<b>Maison</b>	<b>Week 16</b> date
terminer les exercices étudier pour formatif	terminer les exercices étudier pour formatif	terminer les exercices étudier pour formatif	terminer les exercices étudier pour formatif	<b>Final Exam:</b> written composition oral presentation



## Annexe 4

Name \_\_\_\_\_

For each of the following words, identify how the vowel is pronounced.

How are the letters "OU" pronounced?  
as in now = 1 as in alone = 2

doubt	
young	
lounge	
tough	
touch	

1  
1  
1  
1  
1

How are the letters "OW" pronounced?  
as in now = 1 as in no = 2

pillow	
below	
own	
town	

1  
1  
1  
1

Fill in the blanks with the correct form of the verb in parentheses.

Simon was (hire) 1- \_\_\_\_\_ by the Bean brothers.  
Simon has never (work) 2- \_\_\_\_\_ before, so he is excited.  
Simon wants to be (pay) 3- \_\_\_\_\_ a decent salary so that he can (contribute) 4- \_\_\_\_\_ to his family's well-being.  
His mother is very ill and she should (receive) 5- \_\_\_\_\_ constant nursing care.

1	
2	
3	
4	
5	

2  
2  
2  
2  
2

Put who, that, where or whose in the space provided.

My mother is a person _____ lives life to the fullest.	
The candidate wrote a text _____ promotes death penalty.	

2  
2

Correct the double negative errors. If the sentence is correct, write C.

Priscilla hasn't gone nowhere yet.	
Anita is neither beautiful nor ugly.	

2  
2

Correct the sentence.

We're lost. This can't be the good street.	
His cousin learned him how to swim.	

2  
2

Change the modals in the following sentences into the past tense.

We should discuss this matter with the union.	
I must leave early. ( necessity)	
I have to see a doctor.	

2  
2  
2

Complete the sentence with the verb (gerund or infinitive form).

I am learning (use) Excel.	
Would you mind (close) _____ the door. It is too noisy out there.	
The competitors have agreed (stop) _____ (lower) _____ their prices.	

2  
2  
2

34



## Annexe 5

## Report card

Vocabulary				
Formative evaluations				
	Test results	on	Result in %	
Petit test 1	0	100	0,0%	
Petit test 2	0	100	0,0%	Average 1 - 3
Petit test 3	0	100	0,0%	0,0%
Petit test 4	0	100	0,0%	
Petit test 5	0	100	0,0%	Average 4 - 6
Petit test 6	0	100	0,0%	0,0%
Petit test 7	0	100	0,0%	
Petit test 8	0	100	0,0%	Average 7 - 9
Petit test 9	0	100	0,0%	0,0%

Grammar				
Formative evaluations				
	Test results	on	Result in %	
Petit test 1	0	100	0,0%	
Petit test 2	0	100	0,0%	Average 1 - 3
Petit test 3	0	100	0,0%	0,0%
Petit test 4	0	100	0,0%	
Petit test 5	0	100	0,0%	Average 4 - 6
Petit test 6	0	100	0,0%	0,0%
Petit test 7	0	100	0,0%	
Petit test 8	0	100	0,0%	Average 7 - 9
Petit test 9	0	100	0,0%	0,0%

Ponderation and sommative results			Report card section		
	Ponderation	on	Results	Grades in %	Average
exam 1 vocabulary	3%	100	0	0,0%	0,0%
exam 1 grammar	3%	100	0	0,0%	0,0%
exam 2 vocabulary	5%	100	0	0,0%	0,0%
exam 2 grammar	5%	100	0	0,0%	0,0%
exam 3 vocabulary	7%	100	0	0,0%	0,0%
exam 3 grammar	7%	100	0	0,0%	0,0%
Team presentation	10%	100	0	0,0%	0,0%
Oral exam	10%	100	0	0,0%	0,0%
Listening exam	10%	100	0	0,0%	0,0%
Final exam	40%	100	0	0,0%	0,0%
<b>total</b>	<b>100%</b>				
			<b>Final grade</b>	<b>0,0%</b>	

## Annexe 6

Nombre de sé					
sexe					
groupe	F	M	Total	% F	% M
Wed (TGH)	16	9	25	64,0	36,0
Thurs (Tour)	12	3	15	80,0	20,0
Mon (Mode)	19		19	100,0	0,0
Total	47	12	59	79,7	20,3

de Wed  
de Thurs  
de Mode

Q.3 À votre avis, la qualité de votre anglais parlé est...

Nombre de 3 3									
groupe	1	2	3	4	Total	"-ve"	"+ve"	%-ve	%+ve
Wed (TGH)	2	7	10	6	25	9	16	36,0	64,0
Thurs (Tour)	1	4	4	6	15	5	10	33,3	66,7
Mon (Mode)	2	11	4	2	19	13	6	68,4	31,6
Total	5	22	18	14	59	27	32	45,8	54,2
%	8,5	37,3	30,5	23,7	100,0				

Q3 Qualité de l'anglais parlé X sexe

Nombre de 3 3									
sexe	1	2	3	4	Total	"-ve"	"+ve"	%-ve	%+ve
F	4	20	14	9	47	24	23	51,1	48,9
M	1	2	4	5	12	3	9	25,0	75,0
Total	5	22	18	14	59	27	32	45,8	54,2
%	8,5	37,3	30,5	23,7	100,0				

Q.4 À votre avis, la qualité de votre anglais écrit est...

Nombre de 4 4									
groupe	1	2	3	4	Total	"-ve"	"+ve"	%-ve	%+ve
Wed (TGH)	4	8	8	5	25	12	13	48,0	52,0
Thurs (Tour)		3	7	5	15	3	12	20,0	80,0
Mon (Mode)	2	10	5	2	19	12	7	63,2	36,8
Total	6	21	20	12	59	27	32	45,8	54,2
%	10,2	35,6	33,9	20,3	100,0				

Q4 Qualité de l'anglais écrit X sexe

Nombre de 4 4									
sexe	1	2	3	4	Total	"-ve"	"+ve"	%-ve	%+ve
F	4	19	16	8	47	23	24	48,9	51,1
M	2	2	4	4	12	4	8	33,3	66,7
Total	6	21	20	12	59	27	32	45,8	54,2
%	10,2	35,6	33,9	20,3	100,0				

Q5 Durant mon **dernier** cours d'anglais,  
je pense que j'ai appris...

Nombre de 5						Pourcentage			
sexe	1	2	3	4	Total	"-ve"	" +ve"	%-ve	%+ve
F	6	21	11	3	41	27	14	65,9	34,1
M	2	5	4		11	7	4	63,6	36,4
Total	8	26	15	3	52	34	18	65,4	34,6

Q6 Durant mon **dernier** cours d'anglais,  
je pense que je me suis impliqué dans mes apprentissages...

Nombre de 6						Pourcentage			
sexe	1	2	3	4	Total	"-ve"	" +ve"	%-ve	%+ve
F	1	12	18	10	41	13	28	31,7	68,3
M		6	5		11	6	5	54,5	45,5
Total	1	18	23	10	52	19	33	36,5	63,5

Q7 Cours actuel a permis améliorer mon anglais

Nombre de 7						Pourcentage			
sexe	1	2	3	4	Total	"-ve"	" +ve"	%-ve	%+ve
F	3	17	25	2	47	20	27	42,6	57,4
M	1	4	7		12	5	7	41,7	58,3
Total	4	21	32	2	59	25	34	42,4	57,6

Q8 Type de cours a favorisé les apprentissages

Nombre de 8						Pourcentage			
sexe	1	2	3	4	Total	"-ve"	" +ve"	%-ve	%+ve
F	6	18	23		47	24	23	51,1	48,9
M	1	4	6	1	12	5	7	41,7	58,3
Total	7	22	29	1	59	29	30	49,2	50,8

Q9 Cours a rendu actif dans les apprentissages

Somme de 9						Pourcentage			
sexe	1	2	3	4	Total	"-ve"	" +ve"	%-ve	%+ve
F	7	28	69	12	116	35	81	30,2	69,8
M	1	8	18	4	31	9	22	29,0	71,0
Total	8	36	87	16	147	44	103	29,9	70,1

Q10 Méthodes utilisées dans cours ont permis investissement

Nombre de 10						Pourcentage			
sexe	1	2	3	4	Total	"-ve"	" +ve"	%-ve	%+ve
F	8	14	21	4	47	22	25	46,8	53,2
M		6	3	3	12	6	6	50,0	50,0
Total	8	20	24	7	59	28	31	47,5	52,5

Q11 Perception de travail réel dans cours d'anglais

Nombre de 11						Pourcentage			
sexe	1	2	3	4	Total	"-ve"	" +ve"	%-ve	%+ve
F	1	12	27	7	47	13	34	27,7	72,3
M		9	3		12	9	3	75,0	25,0
Total	1	21	30	7	59	22	37	37,3	62,7

Q12 Temps alloués aux devoirs et étude en anglais

Nombre de 12						Pourcentage			
sexe	1	2	3	4	Total	"-ve"	" +ve"	%-ve	%+ve
F	11	22	10	4	47	33	14	70,2	29,8
M	6	6			12	12	0	100,0	0,0
Total	17	28	10	4	59	45	14	76,3	23,7

Q13 Attention réelle portée au cours d'anglais

Nombre de 13						Pourcentage			
sexe	1	2	3	4	Total	"-ve"	" +ve"	%-ve	%+ve
F	1	8	28	10	47	9	38	19,1	80,9
M	2	3	6	1	12	5	7	41,7	58,3
Total	3	11	34	11	59	14	45	23,7	76,3

Q14 Cours a aidé à améliorer mon anglais

Nombre de 14						Pourcentage			
sexe	1	2	3	Total	"-ve"	" +ve"	%-ve	%+ve	
F	11	17	19	47	28	19	59,6	40,4	
M	1	6	5	12	7	5	58,3	41,7	
Total	12	23	24	59	35	24	59,3	40,7	

Q15 Durant le cours **actuel**,  
je pense que je me suis impliqué dans mes apprentissages

Nombre de 15						Pourcentage			
sexe	1	2	3	4	Total	"-ve"	" +ve"	%-ve	%+ve
F	1	8	31	7	47	9	38	19,1	80,9
M	1	7	4		12	8	4	66,7	33,3
Total	2	15	35	7	59	17	42	28,8	71,2

Q16 Perception d'apprentissage dans le cours **actuel**

Nombre de app						Pourcentage			
sexe	1	2	3	4	Total	"-ve"	" +ve"	%-ve	%+ve
F	5	22	19	1	47	27	20	57,4	42,6
M		8	4		12	8	4	66,7	33,3
Total	5	30	23	1	59	35	24	59,3	40,7

Q18 Satisfaction à l'égard du cours **actuel**

Nombre de sat	sat					Nombre		Pourcentage	
	1	2	3	4	Total	"-ve"	"+ve"	%-ve	%+ve
F	6	19	18	2	45	25	20	55,6	44,4
M		5	4	3	12	5	7	41,7	58,3
Total	6	24	22	5	57	30	27	52,6	47,4