UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGENEMENT

PAR
GUILLAUME MORIN

LES TIC ET LA MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE EN LANGUE SECONDE

JUILLET 2017

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

À toi, Charles-Olivier, petit être cher à mon cœur.

Table des matières

Table des matières iii
Liste des tableaux v
Liste des figures vi
Liste des abréviations vii
Remerciements viii
Résumé ix
Introduction 1
Chapitre I - Problématique 2
1.1 TIC en apprentissage scolaire 2
1.2 Programme de formation des maîtres 3
1.3 Programme de formation de l'école québécoise 5
1.4 L'apprentissage de l'écriture en classe de langue étrangère 6
1.5 Expérience professionnelle 8
1.6 Objectif général d'expérimentation 10
1.7 Portée théorique et pratique 11
Chapitre II - Cadre Théorique 14
2.1 La motivation en contexte scolaire 14
2.2 Les TIC et la motivation à l'apprentissage de l'écriture en langue seconde 20
2.3 Les TIC et l'enseignement de l'écriture en langue seconde 21
2.4 Objectifs spécifiques 25
Chapitre III - Méthodologie 26
3.1 Contexte et participants 26
3.2 Déroulement 27
3.3 Description de l'intervention 28
3.4 Instruments d'observations et justifications 31
3.5 Méthode de traitement et d'analyse des observations 34
Chapitre IV - Résultats et analyse de l'intervention 36
4.1 Présentation des résultats 36
4.2 Analyse de l'intervention de manière globale 46

Chapitre V - Synthèse critique et conclusions 50
5.1 Résumé de l'intervention 50
5.2 Regard critique sur l'intervention mise en œuvre 52
5.3 Mot de la fin 56
Liste des références 58
Appendice A 63
Appendice B 69

Liste des tableaux

Tableau

1 Synthèse : Profil des participants en tant qu'utilisateur TIC (n=170)…… 38

2 Synthèse : Perception de la motivation des participants à utiliser les TIC pour réaliser des tâches scolaires (n = 170)…… 39

3 Comparaison des raisons à la base des préférences pour l'écriture à la main et à l'ordinateur……. 40

4 Synthèse des commentaires et observations recueillis par le chercheur lors de la réalisation de l'intervention…….. 42

5 Synthèse de comparaison d'évaluations……..... 45

Liste des figures

Figure

1	Modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire……...	16
2	Facteurs externes influençant la dynamique motivationnelle…….....	20
3	Modèle de conception d'une tâche de Lebrun……..	23

Liste des abréviations

CP	Compétence professionnelle
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
SAÉ	Situation d'apprentissage et d'évaluation
TIC	Technologies de l'information et de la communication

Remerciements

Cette expérimentation n'aurait jamais pu être réalisée sans l'écoute, l'aide et la motivation de plusieurs personnes qui m'entourent. Ces personnes ont permis qu'un homme s'accomplisse et devienne finalement ce qu'il a toujours rêvé d'être : un enseignant.

Je tiens tout d'abord à offrir de sincères remerciements à Madame Mariane Gazaille, directrice de cet essai et professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières qui m'a soutenu et guidé tout au long de mon processus de rédaction et bien avant! Merci pour tous ces bons conseils et pour la personne enthousiaste que vous êtes.

Je dois aussi remercier mes parents, puisque sans eux, je n'aurais probablement pas eu la motivation d'entamer des études de deuxième cycle et, sans eux, je ne serais pas devenu la personne que je suis.

Je tiens également à remercier ma chère conjointe qui m'a permis de passer énormément de temps à l'extérieur de la maison afin que je puisse me concentrer sur ce travail acharné à la fin de mes études. Elle ne saura jamais à quel point je lui suis reconnaissant pour tout ce temps passé à rédiger seul dans un coin pendant qu'elle s'occupait de notre petit garçon adoré.

Finalement, je ne dois pas oublier plusieurs de mes collègues enseignants qui m'ont énormément influencé et qui m'ont aidé incroyablement avant et pendant la rédaction de cet essai. Véro, Annie, Yannick et tous les autres : *Thanks guys!* Je n'y aurais surement pas arrivé sans votre soutien et vos multiples commentaires constructifs.

Résumé

Alors que le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006) mentionne l'importance de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe, nous nous sommes interrogé sur la manière de favoriser la motivation à l'apprentissage de l'écriture en langue seconde, en particulier quand il est question de rédiger un texte à l'aide des TIC. Nous avions observé chez nos élèves une tendance à être moins enthousiastes quand ils devaient rédiger un texte à la main. Pour favoriser leur motivation et les aider à terminer leurs tâches, nous avons conçu une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) pour voir si l'utilisation de situations d'apprentissage authentiques exploitant les TIC pouvait avoir un impact sur la motivation à l'apprentissage de l'écriture en langue seconde. Le questionnement à l'origine de cet essai était le suivant : est-ce que les TIC influent sur la motivation à l'apprentissage de l'écriture en langue seconde au secondaire?

Afin de mieux comprendre l'influence des TIC sur la motivation des élèves, nous avons créé une SAÉ qui doit se réaliser à l'aide de différents outils technologiques. Nous avons observé les réactions des élèves et nous leur avons demandé de répondre à un questionnaire afin de vérifier l'impact des TIC dans leur processus d'apprentissage de l'écriture en langue seconde À partir de l'analyse des résultats, il ressort que l'utilisation de TIC durant la réalisation d'une SAÉ semble avoir motivé les élèves à l'apprentissage de l'écriture en langue seconde. L'intervention a aussi eu un impact sur le développement de nos compétences professionnelles en enseignement, dont la conception et le pilotage de situations d'apprentissage et d'évaluation authentiques et signifiantes pour les élèves ainsi que pour l'intégration des TIC dans les tâches qui incombent à l'enseignant.

Descripteurs : *TIC, motivation, situation d'apprentissage-évaluation, langue seconde.*

Introduction

Depuis longtemps, l'apprentissage des langues secondes ou étrangères amène les enseignants à se questionner : pourquoi les élèves ne réussissent-ils pas à intégrer adéquatement l'apprentissage des langues lors de leurs années d'études au secondaire? Plus particulièrement, pourquoi semblent-ils perdre l'enthousiasme, l'engouement et la motivation envers l'apprentissage d'une langue seconde? Le manque de motivation pose parfois problème non seulement aux élèves, mais également à plusieurs enseignants, puisque ces derniers vont vraisemblablement rencontrer des obstacles en tentant d'améliorer la situation dans leurs salles de classe. L'importance de la motivation nous semble encore plus questionnée dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes. Nous pensons, qu'à l'aide des TIC, les apprenants de langue seconde du secondaire seront plus motivés à persévérer dans l'apprentissage des divers éléments importants de la langue ciblée. De ce fait, dans le cadre de cet essai nous expérimentons une activité d'apprentissage TIC dans la classe de langue seconde. Premièrement, nous présentons les éléments qui nous ont permis de supposer qu'il y avait une problématique en lien avec la motivation des élèves à l'apprentissage de l'écriture en langue seconde. Le second chapitre s'intéresse au cadre théorique. Celui-ci explicite les concepts et variables importantes issues de notre problématique. Sont ensuite présentés les différentes composantes de l'intervention TIC ainsi que la méthodologie à laquelle nous avons eu recours pour mener à bien cet essai. Le quatrième chapitre de l'essai présente les résultats des élèves ainsi que ceux ayant trait à l'évolution des compétences professionnelles du chercheur. Une analyse globale de l'intervention TIC est également faite au chapitre quatre. Nous terminons l'essai en posant un regard critique sur l'intervention TIC mise à l'œuvre dans cet essai.

Chapitre I - Problématique

Ce premier chapitre présente la problématique de la motivation à l'apprentissage des langues étrangères et s'intéresse plus particulièrement au rôle que pourraient jouer les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la motivation à l'apprentissage de l'écriture d'une langue seconde[1]. Tout d'abord, nous montrons, selon la documentation scientifique sur le sujet, que la motivation et les TIC sont des concepts intimement liés en apprentissage en contexte scolaire et qu'il est important de se questionner à leur sujet. Ensuite, nous continuons en présentant l'importance qu'accorde le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) à l'utilisation des technologies pour l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Nous continuons en décrivant, en tant qu'enseignant, nos observations de la motivation à l'apprentissage d'une langue étrangère et en posant nos objectifs d'expérimentation

1.1 TIC en apprentissage scolaire

De nos jours, les technologies de l'information et de la communication occupent une place importante au travail ainsi que dans le quotidien de tous et chacun (Birch & Irvine, 2009; Teo, Lee & Chai, 2008). L'utilisation des TIC a une influence croissante sur l'évolution de l'ensemble des sociétés notamment parce qu'elles affectent de façon significative les dimensions économiques, sociales et éducatives (Bennett, Bishop, Dalgarno, Waycott & Kennedy, 2012; Redecker, 2009). Les élèves qui fréquentent actuellement les écoles secondaires du système scolaire québécois sont de ces personnes qui utilisent fréquemment la technologie dans leur vie. À cet effet, si les chercheurs en éducation se sont questionnés à savoir si la technologie influait sur la réussite scolaire des

[1]Dans ce texte, et en référence au Programme de formation de l'école québécoise, l'expression langue seconde (L2) englobera l'anglais langue seconde et l'espagnol langue tierce.

élèves (Karsenti & Collin, 2013a), il s'agit dorénavant de chercher quels usages des technologies doivent être mis en place afin de favoriser une plus grande réussite éducative de chacun (*ibid.*, 2013a).

1.2 Programme de formation des maîtres

L'une des compétences professionnelles que les enseignants doivent acquérir durant leur formation est celle « d'intégrer les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel » (MELS, 2001, p 107). Définissant cette compétence, le MEES mentionne qu'à cause du potentiel qu'elles apportent à l'apprentissage et à l'enseignement ainsi que la place qu'elles occupent dans la société, les TIC constituent des outils incontournables à l'école (*ibid.,* 2001). Pour ces raisons et aussi parce que le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) demande à ce que les élèves soient en mesure d'utiliser différents outils technologiques (MELS, 2007a), les enseignants devraient intégrer les TIC dans toutes les sphères de leur enseignement. Or, plusieurs enseignants disent se sentir incapables de produire des documents électroniques pour leurs classes puisqu'ils n'ont pas reçu de formation adéquate ou assez poussée afin de pouvoir utiliser correctement les TIC en classe (Karsenti & Collin, 2013a).

La huitième compétence professionnelle du référentiel des compétences − intégrer les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel (MELS, 2001) − se décline en différentes composantes. À cet effet, à la fin de leurs études universitaires, les futurs enseignants doivent manifester un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage. Ils doivent également disposer d'un point

de vue général des possibilités que les TIC peuvent offrir sur les plans pédagogique et didactique afin de savoir les intégrer de façon optimale dans la conception de leurs activités d'enseignement-apprentissage. En outre, les futurs enseignants utiliseront efficacement les opportunités qu'offrent les TIC dans les différentes facettes de leur activité intellectuelle et professionnelle comme transmettre efficacement à leurs élèves la capacité d'utiliser les TIC pour soutenir de façon critique et articulée la construction personnelle et collective de leurs savoirs (MELS, 2001). Ces sous-compétences témoignent de l'importance qu'ont ou devraient avoir les différents outils technologiques dans la vie professionnelle des futurs enseignants puisque ces derniers devront transmettre aux élèves leurs intérêts et leur motivation envers les TIC ainsi que la valeur et l'utilité de ces dernières en contexte scolaire (*ibid.,* 2001). Par contre, si les enseignants ne reçoivent pas de formation adéquate en ce qui concerne l'utilisation de la technologie en classe, il leur sera difficile de transmettre aisément cet intérêt pour les TIC ainsi que de promouvoir la rapidité et la facilité d'exécution de tâches que les TIC peuvent apporter à la société d'aujourd'hui, incluant les élèves.

La technologie permet aux enseignants d'effectuer des tâches plus rapidement, de transmettre des informations automatiquement à tous ses groupes, de rendre leur classe plus interactive, de rechercher de l'information rapidement et efficacement, d'améliorer leur calligraphie, etc. Afin de répondre aux besoins spécifiques de la nouvelle génération d'élèves qui fréquentent présentement les écoles secondaires, les enseignants ainsi que les établissements dans lesquels ils enseignent sont encouragés et doivent se préparer à renouveler leurs pratiques et à être formés afin d'utiliser et d'intégrer de façon pédagogique les TIC (Bayne & Ross, 2007). Puisque la compétence professionnelle liée aux TIC fait partie du cursus obligatoire de la formation des enseignants, il semble plausible d'avancer que les TIC influent sur les façons d'enseigner.

1.3 Programme de formation de l'école québécoise

« La triple mission de l'école (instruire, socialiser et qualifier) exige de permettre aux élèves d'acquérir les compétences méthodologiques liées aux TIC nécessaires à leur intégration sociale et professionnelle » (MELS, 2001, p.107). À l'intérieur du référentiel des compétences transversales, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) concrétise cette affirmation. Il demande que les étudiants soient en mesure d'exploiter les TIC (MELS, 2007a) puisque presque tous les emplois présents et futurs exigent et exigeront d'être capable d'utiliser significativement et efficacement les TIC. Également, dans la description du domaine général de formation *Médias*, le PFEQ mentionne que les médias influent et détermineraient même parfois notre vision du monde, sur nos valeurs, nos goûts ainsi que notre personnalité. Les médias contribuent également à façonner notre rapport à l'environnement et notre identité personnelle, sociale et culturelle (*ibid.*, 2007a). Il est donc essentiel que les élèves aient acquis une connaissance importante des méthodes d'utilisation des TIC à la fin de leurs études secondaires, mais aussi un regard critique quant à leur utilisation et l'information qu'elles peuvent véhiculer. Le développement des compétences transversales reliées aux TIC amène les élèves à utiliser les TIC de manière réfléchie, efficace et judicieuse ainsi que d'en faire usage de plusieurs façons tout en faisant preuve d'un jugement critique à leur endroit (MELS, 2007a). Pour aider les élèves à évoluer en ce sens, il est nécessaire que l'environnement éducatif propose des tâches qui stimulent les élèves et qui recourent aux TIC.

Si l'influence des médias et des TIC peut être remarquée dans plusieurs disciplines scolaires (MELS, 2001, 2007a), le domaine des langues représente un point d'ancrage central pour l'intégration graduelle des diverses connaissances nécessaires à une utilisation adéquate des TIC (MELS, 2007b). Ce domaine est privilégié par le gouvernement pour l'intégration des TIC et l'apprentissage des connaissances qui y sont reliées (MELS, 2001, 2007a). De fait, le domaine des langues permettrait particulièrement aux élèves de développer leurs habiletés à comprendre le fonctionnement des TIC, à en

connaître les usages et à en évaluer les effets ainsi qu'à produire des documents médiatiques (MELS, 2007b). À cet effet, une étude faite auprès d'adolescents québécois démontre que la majorité de ceux-ci ont tendance à délaisser les genres associés à l'imprimé au profit des genres liés aux communications numériques (Chartrand & Prince, 2009). Il est donc possible de supposer que l'apprentissage de l'écriture manuscrite semble peu motivant aux yeux des jeunes de la génération actuelle. Ainsi, il semble pertinent d'envisager qu'une intervention TIC en contexte scolaire ait un impact sur la motivation à l'apprentissage de l'écriture d'une langue seconde.

1.4 L'apprentissage de l'écriture en classe de langue étrangère

L'écriture étant l'un des plus vieux moyens de communication au monde, il est de mise que les élèves apprennent les règles qui régissent l'écriture de la langue cible afin d'être définis et identifiés comme apprenants de langue seconde. Or, l'écriture démontre une complexité d'apprentissage qui réussit à démotiver plusieurs fervents apprenants (Karsenti & Grégoire, 2013) et ce, tant en langue maternelle qu'en langue seconde. Selon Karsenti et Grégoire (2013), l'école est un lieu privilégié où les compétences des élèves relatives à l'apprentissage de l'écriture doivent et peuvent s'acquérir. En outre, selon la recherche de Bangert-Drowns, Hurley et Wilkinson (2004), les élèves qui écrivent pour apprendre dans plusieurs disciplines réussissent majoritairement mieux. Or, les apprenants de langues étrangères en contexte scolaire semblent porter un intérêt plutôt faible pour l'écriture (Karsenti & Grégoire, 2013). Bref, l'écriture étant gage de réussite scolaire, encore faut-il avoir la motivation pour apprendre à écrire correctement afin de bien réussir.

La production écrite étant l'une des quatre grandes habiletés linguistiques que les élèves doivent développer tout au long de leur processus d'apprentissage dans leurs cours de langue maternelle, langue seconde ou autre, il importe de mieux comprendre la motivation qu'ont les jeunes à l'apprentissage de cette habileté de la langue cible. Serait-

il possible que les jeunes aient une plus grande motivation à l'apprentissage de l'écriture lorsque l'enseignant recourt aux TIC ?

Le MELS (2001) rappelle que, durant leur formation, les futurs enseignants apprennent à identifier et rejoindre les intérêts des élèves et à soutenir la motivation de ces derniers. Pour que les élèves aient une vision positive de la valeur de l'activité, de leur compétence ainsi que de leur contrôlabilité envers ce qu'ils exécutent, et bien sûr qu'ils restent motivés, l'enseignant devrait faire l'élaboration de situations d'apprentissages authentiques et signifiantes (MELS, 2007b). Le site du Récit de l'enseignement privé (2007) approfondit cette affirmation du MELS (2007b) en ajoutant que les activités doivent être réalistes, significatives, stimulantes, souples et adaptables ainsi que cohérentes et rigoureuses. En d'autres mots, et comme le mentionne le PFEQ, il faut tenir compte des intérêts des élèves afin qu'ils puissent voir et comprendre l'utilité des apprentissages et être motivés à effectuer les activités d'apprentissage que leurs enseignants leur demandent (MELS, 2006).

Selon les travaux de Wolfe, Bolton, Feltovich et Bangert (1996), s'ils avaient le choix, les élèves choisiraient le plus souvent les TIC pour écrire. Les auteurs mentionnent également que, plus souvent qu'autrement, les élèves privilégieraient l'ordinateur quand il est question d'être évalués. Pour les adolescents, recourir aux TIC est usuel et apprécié (Chartrand & Prince, 2009). Recourir aux TIC apparait prometteur pour l'apprentissage et le développement de l'écriture en langue seconde, les jeunes préférant écrire à l'aide d'un dispositif électronique (*ibid.*, 2009). Il serait donc important que les enseignants intègrent le plus souvent possible les technologies dans leur enseignement ainsi que dans les activités d'apprentissage d'écriture et de rédaction des élèves, d'autant plus qu'il s'agit d'éléments d'apprentissage qui se prêtent facilement à l'exercice des TIC.

1.5 Expérience professionnelle

Le manque de motivation des élèves est un sujet problématique qui suscite beaucoup de questionnement dans le domaine scolaire. Dans un article récent, Chouinard (2007) mentionne que, dès le début du secondaire, la motivation des élèves chute. Les élèves du réseau scolaire québécois, plus particulièrement ceux des écoles desservant des quartiers plus démunis, décrochent de plus en plus tôt. Selon mes observations en enseignement des langues secondes, certains élèves démontrent un manque d'intérêt important et auraient besoin de nouvelles sources de motivation afin de persévérer et de progresser dans leur apprentissage et afin, éventuellement, d'obtenir leur diplôme d'études secondaires.

Mon expérience en enseignement des langues secondes m'a permis d'observer une situation problématique du côté des élèves quand il est question de produire un texte long et ce, tant en langue maternelle qu'en langue seconde. Les élèves ont tendance à être réticents quand ils ont à rédiger. Selon mes observations, ils démontrent un intérêt quand le sujet les intéresse, quand ils se sentent aptes à faire le travail et quand un ou plusieurs éléments motivateurs les aident à rédiger. Si ces facteurs sont présents, les élèves effectuent le travail demandé ; sinon le contraire peut survenir. Ainsi, j'ai pu remarquer que l'écriture est une tâche peu motivante pour certains de mes élèves, surtout en classe de langue seconde. Le manque de confiance en leurs capacités scripturales ainsi que la charge de travail sont des éléments mentionnés par mes élèves ; ces éléments m'ont permis de déterminer qu'il y avait problème. De plus, en classe de langue seconde, j'ai observé qu'au moment d'écrire à la main, plusieurs élèves prennent beaucoup plus de temps que prévu, ne remettent pas le travail complété, ne rédigent pas selon les directives, ne se corrigent pas ou ne révisent pas leur travail et acceptent de ne pas obtenir la note de passage, même s'ils auraient pu obtenir de l'aide pour le terminer.

Également, mon expérience dans le domaine de l'enseignement m'a permis d'observer plusieurs phénomènes liés à l'utilisation des TIC en classe de langues secondes. Ainsi, les TIC ont semblé avoir un effet sur l'attitude générale de mes élèves, sur leur participation en classe et sur leur intérêt à l'apprentissage de la langue cible. En outre, j'ai pu observer qu'au moment de rédiger des travaux, les élèves ont tendance à demander de pouvoir le faire à l'ordinateur et ce, tant en langue maternelle qu'en langue seconde. Dans mes classes de langue seconde – anglais ou espagnol −, il m'a aussi été possible de remarquer que mes élèves du secondaire démontraient plus de motivation à l'apprentissage quand les tâches à effectuer en classe incorporaient la technologie comme les logiciels de traitement de textes et les logiciels de présentations multimédias. Des collègues m'ont aussi mentionné avoir perçu des changements d'attitude en classe de la part de certains élèves. Ils ont également remarqué que les élèves remettent plus rapidement leurs travaux, qu'ils effectuent des recherches plus concrètes et qu'ils utilisent efficacement les différents logiciels de traitement de texte et de création. Mes collègues ont également remarqué que leurs élèves démontraient en général un meilleur sentiment de compétence et qu'ils étaient plus enthousiastes à effectuer les tâches demandées quand ils avaient la possibilité d'avoir accès à Internet et à divers logiciels aidant la rédaction et la présentation de projets.

Pour avoir côtoyé plusieurs acteurs du domaine de l'éducation dans ma carrière d'enseignant, il m'est possible d'avancer que plusieurs opinions différentes sont véhiculées quant à l'utilisation de la technologie en classe et à la motivation qu'elle peut engendrer ou non chez l'apprenant. Certains enseignants continuent d'ignorer ces outils technologiques tandis que les futurs enseignants n'ont d'autre choix que de se questionner afin de pouvoir intégrer ces derniers dans leur enseignement. Bien que j'aie pu observer que les classes technologiques (classe dans lesquelles tous les élèves doivent obligatoirement avoir en tout temps en leur possession une tablette ou un ordinateur portable afin de pouvoir effectuer les tâches demandées) demandaient plus de gestion de

la part de l'enseignant, j'ai aussi noté que les TIC permettaient à l'enseignant de varier ces approches et d'amener une toute autre dynamique à la classe ordinaire et que leur utilisation semblaient favoriser un intérêt plus élevé chez les élèves ainsi qu'une attitude plus propice à l'apprentissage d'une langue seconde. En tant qu'enseignant de langues secondes et apprenant en formation des maîtres, toutes ces observations m'amènent à vouloir mieux comprendre l'influence qu'ont les TIC sur la motivation à l'apprentissage des langues secondes.

1.6 Objectif général d'expérimentation

Le PFEQ (MELS, 2007a) demande aux enseignants de langues secondes d'inculquer à leurs élèves les principes de l'écriture dans la langue cible. Il est donc important que les jeunes pratiquent cette habileté linguistique. Par contre, il est parfois difficile pour les élèves d'être à l'aise avec cette habileté en langue seconde (Karsenti & Grégoire, 2013) et cela a un effet sur leur motivation à l'écriture.

Ayant perdu l'intérêt et la perception de contrôlabilité qu'ils avaient au tout début de leur parcours scolaire, de plus en plus d'élèves perdraient en plus la motivation de réussir à l'école. Au fil du temps, plusieurs apprenants verraient de moins en moins leurs apprentissages comme un plaisir mais davantage comme un devoir et en viendraient à se dire que de persévérer revient à effectuer un effort inutile, même si, au final, plusieurs choisissent plutôt d'éviter l'échec (Chouinard, 2007). Or, il semblerait que le milieu de l'éducation arrive mal à susciter la motivation scolaire (MELS, 2010).

La présence d'ordinateurs dans les classes du Québec est un phénomène incontournable qui nous amène à explorer l'apport qu'ont les TIC en éducation et en apprentissage des langues. Selon Tondeur, van Braak et Valcke (2007), les ordinateurs, et par conséquent les TIC, peuvent être un sujet d'expérimentation en soi puisqu'apprendre

à utiliser les TIC de façon adéquate et efficace dépend majoritairement de l'instruction que l'on reçoit dans la vie.

Warschauer (2003) affirme que les élèves qui fréquentent présentement les écoles du Québec doivent impérativement savoir utiliser les TIC puisque s'ils ne les maîtrisent pas, cela peut les mettre à risque d'exclusion tant sur le plan éducatif que socioprofessionnel (Bennett, Bishop, Dalgarno, Waycott & Kennedy, 2012; Redecker, 2009). Cela peut également les affecter particulièrement en tant que futurs citoyens puisque les technologies touchent toutes les activités économiques, politiques, sociales et éducatives des sociétés contemporaines (Redecker, Ala-Mutka, Bacigalupo, Ferrari & Puni, 2009). Or, les élèves n'ont pas nécessairement toutes les connaissances requises afin de bien réaliser un projet à l'aide des TIC. Il est donc impératif que les élèves aient accès à une formation adéquate en lien avec les TIC afin d'être aptes à les utiliser correctement, notamment en ce qui concerne le processus d'écriture électronique. Par conséquent, il est important que les enseignants aient l'opportunité de perfectionner leur formation et/ou en reçoivent une de qualité afin de pouvoir, dans le cadre de leurs fonctions professionnelles, transmettre à leurs élèves les habiletés nécessaires à une bonne utilisation des TIC. Ceci étant, l'objectif général de cet essai s'énonce comme suit : Explorer le potentiel des TIC en enseignement-apprentissage de l'écriture en langue seconde.

1.7 Portée théorique et pratique

La mise en place de l'intervention planifiée dans le cadre de cet essai vise le développement et l'amélioration de trois compétences professionnelles (CP) telles qu'identifiées dans le référentiel en enseignement québécois (MELS, 2001). La première compétence concerne la conception de situations d'enseignement-apprentissage (CP3), la deuxième porte sur l'acte de piloter des situations d'enseignement-apprentissage (CP4) et

la troisième consiste à intégrer les technologies de l'information et de la communication (CP8) en enseignement des langues secondes.

La CP3 du référentiel des compétences professionnelles en enseignement (ci-après, appelé référentiel ou référentiel en enseignement) réfère à l'acte de « concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MELS, 2001, p.75). Considérant que l'apprentissage de l'écriture en langue seconde fait partie des exigences ministérielles au secondaire (MELS, 2007a), les enseignants doivent proposer des SAÉ qui placent les élèves dans un processus d'apprentissage qui favorise l'assimilation et la rétention des éléments et principes importants de l'écriture. En outre, la mise en place d'une SAÉ qui favorise le partage d'informations sur la culture d'autres pays entre les élèves et leur enseignant répond directement à l'approche culturelle que le gouvernement favorise dans son référentiel de compétence. Ce type de SAÉ permet aussi un riche partage d'informations entre les élèves puisqu'ils doivent présenter le résultat de leur recherche sur les différents éléments de culture du pays qu'ils ont sélectionné. À l'aide des TIC, planifier l'enseignement et concevoir une SAÉ et les tâches qui la constituent devraient être des tâches plus aisées pour le chercheur puisqu'il a accès à de l'information rapidement et que le tout se fait plus facilement et proprement. Il apprendrait également à mieux concevoir la SAÉ prévue et à mieux y prévoir l'intégration d'outils technologiques. Il est possible que le chercheur constate après analyse de l'évaluation post-expérimentation que certaines tâches s'effectuent de manière plus adéquate avec ou sans les divers outils technologiques.

La CP4 du référentiel en enseignement pose que l'enseignant doit « piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre et ce, en fonction des élèves concernées et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MELS, 2001, p.85). La première composante de cette

compétence démontre un lien direct avec l'expérimentation réalisée dans cet essai, car le chercheur connaitra mieux les caractéristiques des SAÉ qui favorisent l'engagement des élèves. La première composante de cette compétence est aussi liée avec cette expérimentation puisqu'il est question de piloter une SAÉ dans des conditions favorisant l'engagement des élèves dans diverses situations problèmes, tâches ou projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales. L'engagement réfère à l'action de stimulation qu'ils effectuent sur leur motivation à l'apprentissage des concepts à l'étude. Les caractéristiques affectives, cognitives et sociales à prendre en compte font référence, quant à elles, aux caractéristiques des élèves à prendre en compte lors de réalisation de la tâche éducative à l'aide des TIC en salle de classe. Ainsi, conséquemment au travail effectué dans cet essai, le chercheur devrait être en mesure de mieux concevoir et de mieux piloter des SAÉ incorporant les TIC, puisqu'il sera plus conscient des caractéristiques affectives, cognitives et sociales de ses élèves.

La CP8 du référentiel en enseignement mentionne que les enseignants doivent « intégrer les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel» (MELS, 2001, p 106). Cette compétence peut être facilement reliée aux deux autres mentionnées précédemment puisque les enseignant doivent apprendre à utiliser la technologie tant pour la planification que pour le pilotage des concepts à enseigner en classe. Suite au présent travail, le chercheur devrait être plus conscient de ses forces et défis quant à la gestion et l'intégration des TIC dans sa classe. Il devrait être également plus alerte face aux problèmes qui pourraient survenir durant le pilotage de SAÉ recourant à divers outils technologiques. Il serait également possible que le chercheur découvre que les TIC peuvent apporter une amélioration à son style d'enseignement.

Chapitre II - Cadre Théorique

Nous explorerons dans ce chapitre les faits déjà établis par la littérature liés aux diverses composantes de notre problématique. Nous explorerons tout d'abord ce qu'est la motivation en contexte scolaire et le rôle que peut jouer la technologie sur cette dernière. Nous décrirons ensuite les relations entre la motivation et les TIC en apprentissage de l'écriture en classe de langue seconde. Nous terminons en identifiant les objectifs spécifiques de notre essai.

2.1 La motivation en contexte scolaire

La motivation se définit comme la confiance de l'élève en ses capacités à réussir dans un domaine spécifique (Eccles & Wigfield, 2002). La motivation peut également se définir comme la priorité d'intention que l'élève se donne en fonction des buts qu'il poursuit, soit l'apprentissage ou l'évitement (Chouinard, Archambault & Rheault, 2006). D'autres la décrivent aussi comme l'ensemble des causes qui déterminent le choix et la mise en œuvre d'actions spécifiques, de même que la persévérance des individus dans des circonstances déterminées (Mook, 1987). Ainsi, la motivation scolaire serait déterminante dans l'engagement et la persévérance de l'élève dans ses apprentissages (Archambault & Chouinard, 2003 ; Viau, 1994). Bref, la motivation exerce un effet sur l'engagement des élèves et, par conséquent, sur le rendement scolaire de ces derniers (Karsenti & Collin, 2013b).

2.1.1 Modèle de la dynamique motivationnelle. S'intéressant à la motivation en contexte scolaire, Viau (1994) propose que la motivation se compose de déterminants et d'indicateurs. Ces éléments constituent le modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire (voir *Figure 1*) et proviennent, notamment, des perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement (*ibid.*, 1994). Ce sont ces perceptions qui l'incite

à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer afin d'atteindre un but (*ibid.,* 1994). La figure 1 ci-dessous reproduit le modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire de Viau et Louis (1997).

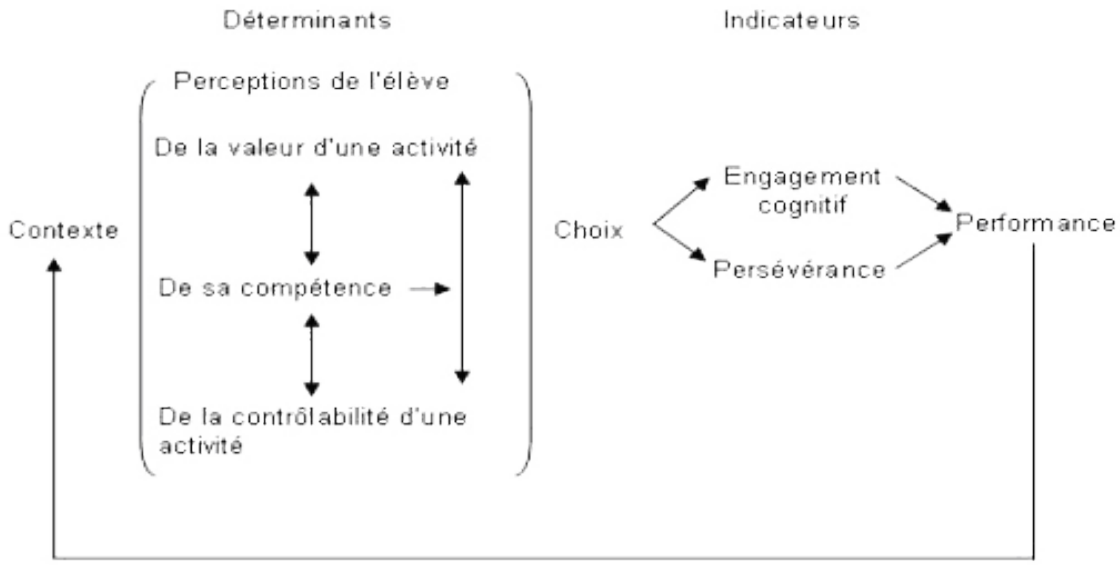


Figure 1. Modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire (Viau et Louis, 1997)

2.1.1.1 Déterminants de la motivation. Les déterminants de la motivation scolaire, ou sources de la motivation, correspondent à la manière dont les élèves se perçoivent comme apprenant et perçoivent les différentes activités d'apprentissage et d'enseignement (Viau, 1994). La dynamique motivationnelle est composée de trois déterminants : la perception de la valeur d'une activité, la perception de compétence et la perception de contrôlabilité (Viau & Louis, 1997). La perception de la valeur d'une activité est le jugement qu'un élève porte sur l'utilité et l'intérêt d'une activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998). Les élèves seront motivés s'ils jugent utiles et intéressantes la matière et les activités qui leur sont proposées (Chouinard *et al.*, 2006). Afin que les élèvent participent et se sentent motivés, les élèves doivent pouvoir s'approprier facilement le contexte de l'activité afin de pouvoir utiliser dans leurs vies quotidiennes les apprentissages qu'ils y réalisent et les habiletés qu'ils y développent.

Plus précisément, les activités doivent s'apparenter à la réalité des élèves, être signifiantes et authentiques (Viau, 2000), car plus l'apprentissage est relié à leur vie de tous les jours, plus les élèves se sentiront interpellés par l'apprentissage et plus ils retiendront facilement et rapidement la matière. En outre, plus les élèves réussissent les apprentissages visés, plus ils seront motivés à effectuer le même genre d'activité d'apprentissage dans le futur.

La perception de compétence est ce que l'élève perçoit de lui-même avant d'entreprendre une tâche qui apporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite (Bandura, 1993). La perception de compétence réfère ainsi à l'évaluation que les élèves font de leurs capacités à accomplir de manière adéquate une activité d'apprentissage (*ibid.*, 1993; Bouffard-Bouchard, 1990; Pajares, 1996). Les élèves seront motivés s'ils se sentent capables de faire ce qu'on leur demande (Chouinard *et al.*, 2006). Ainsi, si les élèves perçoivent qu'ils sont compétents, la quantité d'effort qu'ils fourniront ainsi que la persévérance qu'ils démontreront lors de l'accomplissement d'une tâche seront influencés positivement (Bandura, 1986, 1997 ; Barbeau, 1993).

La perception de contrôlabilité se définit comme étant la perception qu'a un élève du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité d'apprentissage (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Viau, 1994). Les élèves seront motivés s'ils ont l'impression d'avoir une certaine part de responsabilité dans le déroulement de leurs apprentissages (Chouinard *et al.*, 2006). La perception de contrôlabilité réfère aussi à la perception qu'ont les élèves de leurs capacités à orienter l'issue finale d'une tâche (Viau, 1994).

2.1.1.2 Indicateurs de la motivation. Les indicateurs sont des conséquences de la motivation. Ce sont des comportements que l'élève décide d'adopter face aux tâches d'apprentissages proposées (Viau, 1994). Les indicateurs permettent d'évaluer ou de mesurer le degré de motivation de l'élève (Barbeau, 1993 ; Viau, 1994). Ces indicateurs

correspondent aux trois comportements d'apprentissage : l'engagement, la persévérance et la performance.

L'engagement correspond au degré d'effort que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité d'apprentissage (Salomon, 1983). En contexte éducatif, l'engagement se définit comme l'utilisation de façon régulière et systématique de différentes stratégies d'apprentissage et d'autorégulation (Corno & Rohrkemper, 1985). L'engagement cognitif se définit aussi par la qualité de l'effort mental de l'élève pendant qu'il effectue des activités d'apprentissages ou des tâches scolaires (Barbeau, 1993; Como & Mandinach, 1983). Un élève qui présente un niveau d'engagement cognitif significatif a plus de facilité à effectuer certains types de tâches d'apprentissage s'il a confiance en ses capacités, s'il a accès aux ressources mises à sa disposition et s'il perçoit qu'il est responsable de ses résultats (Barbeau, 1993). Si un élève se sent engagé, il est également en mesure de se motiver lui-même et de se donner des défis à relever afin de s'engager encore plus dans son processus motivationnel (Viau, 1994).

La persévérance réfère au temps que l'élève consacre à ses activités d'apprentissage (Viau, 1994). Elle se définit par la ténacité, c'est-à-dire l'effort que l'élève met dans son travail et non pas par l'entêtement à l'effectuer (*ibid.*, 1994). La persévérance contribue également à l'accomplissement des activités d'apprentissage puisque plus les élèves démontrent de signes de persévérance, plus leurs chances d'effectuer correctement et de bien réussir le travail demandé augmentent (*ibid.*, 1994). Cette composante est un excellent moyen de mesurer la motivation d'un élève puisqu'elle peut être mesurée en considérant le temps consacré par un apprenant à des activités d'apprentissage, telles la prise de notes, la réalisation d'exercices préparatoires à un examen ou la réalisation de lectures nécessaires au développement de ses connaissances (Barbeau, 1993).

La performance désigne les résultats de l'apprentissage, c'est-à-dire un ensemble de comportements et de traces indiquant la réalisation efficace d'une tâche (Viau, 1994). Si un étudiant performe bien, cela aura une influence directe sur le contexte éducatif et sur les différentes perceptions qu'il a de lui-même (Viau, 2000). Par exemple, un élève qui se voit attribué une meilleure note qu'à l'habitude dans un examen en lange seconde pourrait développer une meilleure perception de lui dans son cours de langue seconde. En effet, ce résultat positif aura pour effet d'influer sur la perception de performance de l'apprenant et il se sentira plus compétent qu'auparavant et, de ce fait, il sera plus motivé à effectuer une tâche similaire dans le futur.

2.1.1.3 Relation entre les déterminants et les indicateurs. Viau et Louis (1997) établissent trois types de relations entre les différentes composantes du modèle de la dynamique motivationnelle. La première relation pose que les trois déterminants du modèle s'influencent mutuellement (Ames, 1992). Ce sont les perceptions de valeur et de contrôlabilité d'une activité ainsi que le sentiment de compétence de l'élève qui inciteraient les élèves à choisir une activité, à s'y engager et à y persévérer. Le but étant qu'ils s'impliquent davantage dans les tâches qui leur semblent plus difficiles et qui leur apporteront de nouvelles connaissances (Viau, 2000). En ayant le contrôle de l'activité, en étant conscient de ses capacités à la réaliser et en démontrant un intérêt pour le projet, l'élève serait, de fait, davantage motivé (*ibid.*, 2000).

La seconde relation entre les différentes composantes du modèle réside dans le lien entre les déterminants et les indicateurs. Faisant référence à Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons (1992), Viau et Louis (1997) mentionnent que la façon dont un élève perçoit l'importance d'une activité d'apprentissage, sa compétence à l'accomplir et son degré de contrôle face à celle-ci influent sur l'engagement cognitif et la persévérance qui, à leur tour, influent sur le niveau de performance du dit apprenant.

Le troisième type de relation qui existe entre les différentes composantes du modèle de la dynamique motivationnelle établit qu'il y a des liens entre l'engagement et la persévérance. En bref, plus un élève s'engage dans une activité d'apprentissage, plus il persévère (Schunk, 1991) et meilleure sera sa performance. Et plus sa performance est bonne, meilleures seront les perceptions qu'il a de lui-même et de l'activité d'apprentissage. Ayant de meilleures perceptions de lui-même et de la valeur de l'activité d'apprentissage, l'apprenant démontre un degré de motivation plus élevé.

En résumé, les élèves seront motivés s'ils se sentent autodéterminés ou efficaces (Deci & Ryan, 2002) et s'ils se sentent compétents et en contrôle de ce qu'ils font (Bandura, 1993). Quand un élève est motivé, l'apprentissage s'effectue plus facilement, menant, comme conséquence ultime de la motivation, à la réussite scolaire.

2.1.1.4 Facteurs externes influençant la motivation en contexte scolaire. La dynamique motivationnelle d'un élève peut être influencé par moult facteurs externes (Viau, 1999). Les facteurs externes correspondent aux éléments extrinsèques de la motivation d'un élève, c'est-à-dire tous les éléments extérieurs à l'élève lui-même. Les facteurs externes se regroupent en quatre catégories (voir *Figure 2*) : les facteurs relatifs à la société, à la vie personnelle de l'élève, à l'école et à la classe.

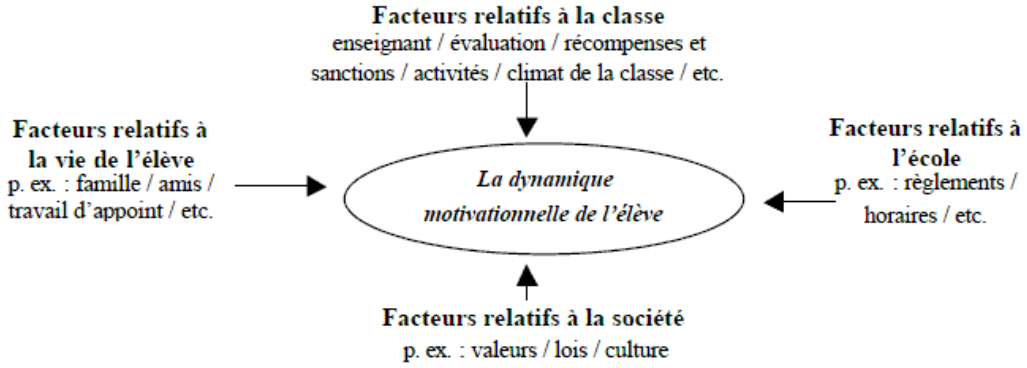


Figure 2. Facteurs externes influençant la dynamique motivationnelle (Viau, 1999)

L'enseignant a très peu d'influence et de recours en ce qui a trait à la majorité des facteurs externes qui influencent la motivation de leurs élèves puisque la majorité desdits facteurs réfère à des éléments hors de sa portée professionnelle (Viau, 1999). Néanmoins, l'enseignant peut agir sur le facteur relatif à la classe, notamment par l'intermédiaire des activités pédagogiques qu'il propose en classe, des modes d'évaluation qu'il utilise, des systèmes de récompenses et de sanctions auxquels il recourt ainsi que par l'intermédiaire du climat de travail et de collaboration qu'il peut instaurer entre ses élèves (Viau, 2009).

2.2 Les TIC et la motivation à l'apprentissage de l'écriture en langue seconde

La motivation constitue une condition *sine qua non* à une bonne fonctionnalité du processus d'écriture (Hayes & Flower, 1980). Afin de pouvoir écrire en langue seconde, les élèves doivent d'abord prendre connaissance de la tâche d'écriture ainsi que du contexte qui l'accompagne (*ibid.,* 1980). Par la suite, en utilisant leurs connaissances antérieures, les apprenants rédigeront selon les demandes de l'enseignant. Par contre, si les étudiants n'ont pas d'intérêt pour la rédaction du sujet, il leur sera plus difficile d'effectuer la tâche puisqu'ils ne percevront pas la valeur de l'activité d'écriture et qu'ils ne se sentiront pas motivés à la réaliser. Pour favoriser l'écriture et son apprentissage chez les apprenants, il faut créer un environnement motivant (Chartrand & Prince, 2009), ce qui passe à la fois par le sujet de rédaction ainsi que le contexte et les outils utilisés à cet effet.

La motivation à apprendre augmente chez les élèves quand les TIC font partie du contexte socio-scolaire de la classe et qu'elles s'intègrent à leur répertoire de stratégies d'apprentissages (Foulger & Jimenez-Silva, 2007). Les technologies augmentent la motivation puisqu'elles créent un pont entre les élèves de langue seconde et le contenu scolaire (*ibid.,* 2007). En ce qui a trait à l'écriture comme telle, le degré de motivation est plus élevé quand les élèves utilisent les TIC qu'en utilisant un mode de rédaction

traditionnel, plus aride et moins interactif (Viau, 2008). Golberg, Russel et Cook (2003) remarquent qu'en utilisant les TIC, plus particulièrement les logiciels de traitement de textes, les élèves ont tendance à produire des textes significativement plus longs que ceux qu'ils auraient rédigés à la main. Dans le même ordre d'idée, Viau (2008) mentionne que la longueur des textes peut également varier selon le degré de motivation des élèves à rédiger. En rédigeant de plus longs textes, les élèves démontrent un esprit d'engagement envers la tâche ainsi que de la persévérance, deux indicateurs de la motivation selon la théorie de Viau (1994). Également, la qualité des textes produits à l'aide des TIC n'est pas affectée par la longueur (*ibid.,* 1994). Autrement dit, l'utilisation des TIC favorise l'émergence de buts d'apprentissages et de buts de performance (Passey, Rogers, Machell & McHugh, 2004). De ce fait, les élèves veulent mieux perfor-mer et désirent développer un sentiment d'autoefficacité dans le but d'influer sur le degré de motivation qu'ils entretiennent envers la matière à l'étude (Newhouse, 2002).

2.3 Les TIC et l'enseignement de l'écriture en langue seconde

En contexte de langue seconde, la recherche sur l'écriture est considérée comme un domaine en émergence qui a pris son essor à partir des années 1990. En effet, si « le niveau des élèves en langue seconde ne diffère pas de celui des élèves en langue maternelle en ce qui concerne les habiletés de décodage et d'écriture des mots, ce n'est pas le cas pour les habiletés de compréhension et d'écriture de textes qui s'appuient davantage sur les connaissances linguistiques » (August, Shanahan & Escamilla, 2009, p. 434). Il est donc important que l'enseignant mette en place des pratiques d'enseignement qui favorisent l'apprentissage des connaissances linguistiques ciblées. Il importe aussi que l'enseignant fasse des ajustements spécifiques à son enseignement et qu'il apporte un soutien supplémentaire aux élèves pour que son enseignement soit efficace pour les apprenants de langue seconde et leur permette de faire face aux exigences des tâches d'écriture (August & Shanahan, 2006; Aguirre-Munoz & Boscardin, 2008).

Du point de vue de l'enseignant, le modèle de conception d'une tâche de Lebrun (2007, voir *Figure 3* ci-dessous) se révèle être un modèle utile pour concevoir, analyser et évaluer des dispositifs d'enseignement-apprentissage basés sur les technologies et visant des valeurs ajoutées en termes d'apprentissage. Les six dimensions de ce modèle sont résumées ici : 1) information, 2) motivation, 3) activités, 4) interaction 5) production et 6) contextes.

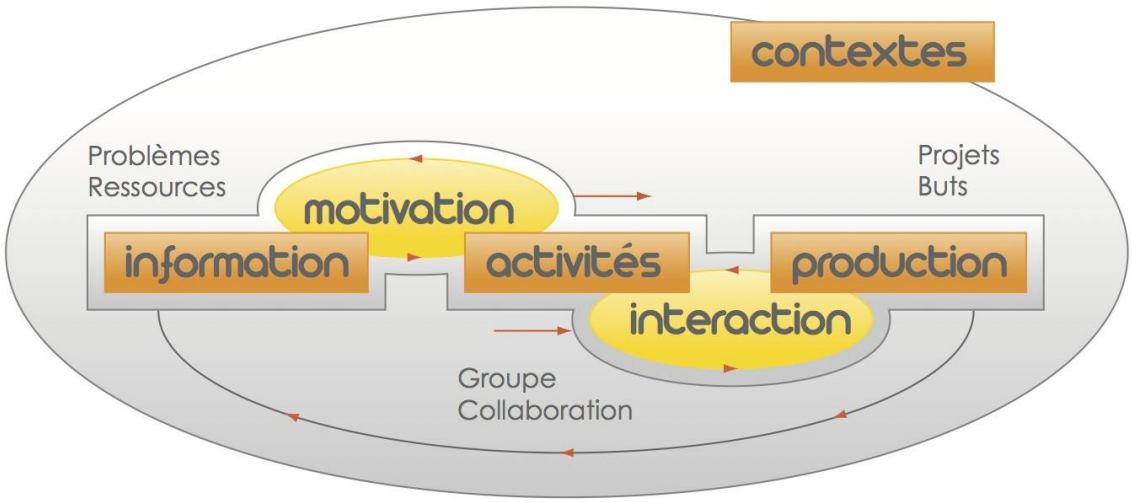


Figure 3. Modèle de conception d'une tâche de Lebrun (2007).

La première dimension du modèle est l'information. Cette dimension relève des ressources à la disposition de l'élève ou les connaissances antérieures qu'il possède déjà (Lebrun, 2007). À l'aide des TIC, il est possible de créer pour les élèves une ouverture sur le monde et de mettre à leur disposition toutes les ressources nécessaires à un apprentissage en profondeur.

La seconde dimension du modèle de Lebrun (2007) est la motivation. Cette dimension correspond aux éléments du contexte qui donne du sens à l'activité d'apprentissage. La dimension de la motivation correspond également à l'environnement didactique pour favoriser l'enseignement (Lebrun, 2007). La motivation est qualifiée

comme l'un des moteurs de l'engagement à la tâche. Elle est aussi qualifiée comme l'engagement des élèves à la persévérance dans une tâche d'apprentissage (Lebrun, 2005). L'utilisation des TIC dans certaines ou plusieurs tâches d'apprentissage contribue à la motivation des élèves ainsi qu'à une implication personnalisée de leur part dans lesdites tâches et dans le cours (*ibid.,* 2007).

La troisième dimension réfère aux activités. Ces activités sont les tâches relatives à l'appropriation et au développement des compétences de plus haut niveau (analyse, synthèse, évaluation, sens critique, etc.). Les activités de l'étudiant portent sur des ressources internes et externes nommées informations dans le modèle et sont orientées vers la production de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences. Les activités doivent stimuler l'apprentissage, amener les étudiants à développer une démarche d'analyse et de jugement ainsi que favoriser l'autonomie des étudiants dans leurs apprentissages (Lebrun, 2005). L'utilisation de la technologie en contexte scolaire contribue à la familiarisation des élèves avec différents outils technologiques et pédagogiques.

La quatrième dimension du modèle de Lebrun (2007) est l'interaction. Cette dimension désigne la relation entre les diverses ressources et surtout l'interaction entre les acteurs, les étudiants et les enseignants. Les relations sociales au sein de la classe sont très importantes (Lebrun, 2005). Selon Lebrun (2007), une tâche doit amener les étudiants à construire leurs connaissances les uns avec les autres et maximiser les interactions entre l'enseignant et les étudiants en vue de soutenir les apprentissages des élèves. Ainsi, en ce qui concerne le développement des habiletés d'écriture, mettre en place des pratiques fréquentes d'écriture en dyades permettrait de soutenir le développement de la littératie (Armand, 2011). En outre, encourager la rétroaction entre pairs et y participer comme enseignant créent un climat favorable à l'apprentissage. Foulger et Jimenez-Silva (2007) soulignent que, en tant que membres d'une société d'apprentissage, il est également

pertinent de solliciter la collaboration entre les élèves eux-mêmes ainsi qu'entre l'enseignant et ses élèves, car cela leur permettrait aux élèves d'explorer librement et de mettre en action leurs talents tout en partageant leurs connaissances sur la matière avec leurs pairs. En outre, les TIC augmentent la confiance en soi et l'estime de soi des élèves de langue seconde et permettent une communication authentique entre pairs, ce qui développe une interdépendance et une certaine autonomie chez les élèves (*ibid.,* 2007). Par ailleurs, la technologie élargit les communautés au-delà des frontières géographiques, ce qui permet, notamment, aux élèves de prendre plus de risques lorsqu'ils écrivent, par exemple, des courriels (*ibid.*, 2007). Donc, s'ils sentent plus à l'aise au moment de rédiger, les interactions avec d'autres gens dans la langue cible seront plus faciles et influencées positivement.

L'avant-dernière dimension du modèle de Lebrun (2007) est la production. Cet élément du modèle réfère aux signes de l'apprentissage ainsi qu'à la construction personnelle ou collective d'un produit final démontrant l'apprentissage effectué. Selon Lebrun (2007), une SAÉ bien construite devrait amener les étudiants à produire des signes visibles des apprentissages visés. En contexte scolaire TIC, une présentation multimédia ou un texte informatif effectué à partir d'une recherche électronique correspondrait à cette dimension du modèle de Lebrun.

Le modèle de Lebrun (2007) identifie un autre élément important : le contexte. Cette sixième et dernière dimension du modèle désigne tous les éléments extérieurs à l'étudiant lui-même et qui influencent ce que ce dernier perçoit à l'égard de ses capacités. Du point de vue de l'apprenant, le contexte réfère notamment aux diverses SAÉ qui lui sont présentées. Le contexte d'apprentissage a un effet sur la motivation des élèves (Lebrun, 2005). Un environnement ou contexte d'apprentissage qui permet aux étudiants d'utiliser les TIC permettrait d'avoir un impact positif sur leur motivation à effectuer une tâche éducative (Karsenti et Collin, 2013a).

2.4 Objectifs spécifiques

S'intéresser aux impacts des outils technologiques sur l'apprentissage demande de pouvoir jauger leurs effets (usages effectifs, perceptions des apprentissages, etc.) et d'évaluer leur efficacité pédagogique le long de dimensions représentatives de l'apprentissage (Lebrun, 2011). Comme mentionné au chapitre 1, l'intervention TIC mise en place vise aussi le développement professionnel du chercheur, ce qui suppose d'explorer aussi leur efficacité du point de vue de l'enseignant. À cet effet, cet essai a pour objectif général d'explorer le potentiel qu'ont les TIC en enseignement-apprentissage de l'écriture en classe de langue seconde. Plus précisément, nos objectifs spécifiques se déclinent comme suit :

1. Déterminer les éléments de motivation des élèves suite à l'utilisation des TIC et à l'implantation d'une SAÉ ciblant l'écriture en langue seconde.

2. Explorer l'apport des TIC au développement des CP3, CP4 et CP8 du chercheur.

Chapitre III - Méthodologie

Le chapitre III décrit la méthodologie utilisée aux fins de l'évaluation de l'intervention mise en place. Sont tout d'abord présentés les participants et le contexte de l'expérimentation. Ensuite, nous présentons le déroulement et la description de l'intervention. Nous continuons en expliquant les éléments relatifs à la cueillette de données ainsi que les raisons qui ont justifiés nos choix. Sont finalement exposés les méthodes de traitement et d'analyse des données.

3.1 Contexte et participants

L'intervention proposée dans le cadre de cet essai a été réalisée dans le cadre du deuxième stage du programme de maîtrise en enseignement de l'Université du Québec à Trois-Rivières. La cueillette d'observations a été effectuée dans un établissement secondaire qui compte un peu plus de 1000 élèves. Les élèves qui ont participé aux différentes étapes de la collecte d'observations étudient tous au régime public Selon l'indice de défavorisation par école du MEES de 2015, l'école dans laquelle s'est déroulée l'intervention est classée au dernier rang décile de l'indice de milieu socio-économique[2].

Seuls les élèves de la quatrième secondaire auxquels le chercheur enseignait durant l'année scolaire 2015-2016 ont été sélectionnés aux fins de cet essai ; il s'agit donc d'un échantillon de convenance. En tout, cinq groupes ont répondu au questionnaire (N = 160

[2] L'indice de défavorisation en milieu scolaire est calculé à l'aide de deux composantes : l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socio-économique (IMSE). L'IMSE est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice).

élèves, dont 90 filles et 70 hommes). Ces élèves proviennent du groupe de langue seconde enrichi (*n* = 34 élèves) et des quatre groupes de langue seconde réguliers (*n* = 126 élèves). Le niveau de langue seconde n'est pas homogène dans la cohorte puisque les six écoles primaires desservant le territoire de l'école secondaire où est mise à l'essai l'intervention TIC n'offrent pas les mêmes programmes d'enseignement des langues secondes à leurs élèves. Ainsi, certains proviennent d'écoles où tous les élèves doivent passer par une période d'étude en langue seconde intensive qui dure un tiers de l'année scolaire. D'autres participants proviennent d'écoles où le cursus intensif s'offre sur deux demi-années, soit une demi-année en anglais intensif en 5ième et une, en 6ième année. Finalement, le reste des participants proviennent d'écoles où le programme intensif n'est tout simplement pas offert ; ces élèves ont donc suivi le cursus régulier.

3.2 Déroulement

L'intervention mise en œuvre dans le cadre de cet essai se réalise durant la troisième étape du calendrier scolaire 2015-2016. Le projet TIC expérimenté se déroule sur un total de 11 périodes de cours de 75 minutes réparties comme suit : huit périodes pour les travaux, une période pour le questionnaire et deux périodes pour les présentations orales. Durant le mois de février, les élèves ont eu un cycle horaire complet et ils bénéficient d'un total de huit cours de langue seconde au local d'informatique pour produire le projet imposé par l'enseignant. Durant ces huit périodes de 75 minutes, les élèves réalisent les tâches d'apprentissage qui composent le projet[3]. Les TIC sont ainsi utilisées tout au long du projet puisque les élèves en ont besoin pour produire lesdites tâches et les travaux intermédiaires ainsi que pour présenter le projet final et répondre au questionnaire de l'enseignant. Avant de procéder aux présentations orales finales, les

[3] Voir section 3.3 pour de plus amples détails en lien avec la description des différentes tâches constituant le projet.

participants répondent à un questionnaire électronique créé par l'enseignant aux fins de l'expérimentation. Ce dernier prend environ 30 minutes.

À l'aide de grilles d'évaluation servant à l'évaluation des stagiaires en éducation fournies par le Département des langues modernes et de traduction de l'Université du Québec à Trois-Rivières (voir Appendice A) et de façon à recueillir les données relatives au développement professionnel du chercheur, ce dernier s'autoévalue deux fois en regard de sa capacité à utiliser les TIC et sa motivation à les utiliser dans diverses situations au cours de l'intervention (CP 8). Les enseignants associés et le superviseur universitaire procèdent aussi à l'évaluation de la CP8 du chercheur à deux reprises dans le cadre du stage durant lequel se déroule l'intervention. Le déroulement de l'intervention et des opérations associées se décline chronologiquement comme suit :

1. Cours 1 à 4 : réalisation du projet TIC ;
2. Cours 2 : première autoévaluation du chercheur ;
3. Cours 3 : première évaluation de l'enseignant associé ;
4. Cours 4 : première évaluation du superviseur universitaire ;
5. Cours 5 à 8 : réalisation du projet TIC ;
6. Cours 6 : deuxième évaluation du chercheur ;
7. Cours 7 : deuxième évaluation de l'enseignant associé ;
8. Cours 8 : deuxième évaluation du superviseur universitaire ;
9. Cours 9 : administration du questionnaire aux étudiants ;
10. Cours 10 et 11 : Présentation orale de leur projet par les élèves.

3.3 Description de l'intervention

Comme mentionnée supra, les participants ont huit périodes de cours de 75 minutes pour réaliser le projet TIC conçu pour l'intervention liée à cet essai. Un des

objectifs de ce projet est d'enrichir la culture générale du groupe ; en lien avec l'essai, un second objectif de notre intervention est de motiver nos élèves. Le projet TIC est intitulé *Let's travel around the world* ; il se réalise en quatre étapes et s'effectue en équipe de deux ou trois. Le questionnaire est administré après la quatrième et dernière étape. Suit une description de chacune des étapes du projet TIC proposé aux élèves

1. Tout d'abord, en équipe de deux ou trois, les élèves choisissent le pays dont ils parleront et sur lequel ils rédigeront un texte informatif à l'aide d'un document *Google Drive* partagé préalablement par l'enseignant. L'utilisation d'un fichier *Google Drive* permet, entre autre, aux différentes équipes d'élèves de voir quels pays ont déjà été choisis par d'autres, ce qui assure que toutes les équipes parleront d'un pays différent. Une fois la sélection faite, les participants font une recherche guidée à l'aide des TIC sur le pays en question. Ils doivent notamment s'informer sur des éléments culturels propres au pays (par exemple : la religion, la nourriture, les coutumes, etc.) ainsi que les éléments touristiques les plus importants du pays assigné.

2. Se basant sur leur recherche, les équipes rédigent un texte informatif de 300 mots en langue seconde suivant le processus d'écriture prescrit dans le PFEQ (2006). Dans ce texte, les participants doivent discuter de différents éléments propres au pays dont la religion, la nourriture, les rites et coutumes, la langue ainsi que les éléments touristiques les plus importants du pays assigné à leur équipe.

3. Comme suite à la rédaction, les élèves rédigent un itinéraire afin de pouvoir visiter le pays adéquatement et efficacement. Les élèves (rédacteurs de l'itinéraire) font part du trajet à leurs collègues étudiants à l'aide du site web de recherche *Google* et d'Internet. Ils les informent également des endroits où ils vont dormir, des activités

qu'ils vont effectuer ainsi que le coût des informations, des activités, des achats et des services mentionnés au point 2. Ils doivent aussi mentionner le prix d'un vol aller/retour entre leur destination et l'aéroport de Montréal. Le tout doit respecter un budget de 2 500,00$ pour chaque personne qui voyage avec les participants.

4. À la quatrième étape, les participants produisent une présentation *Powerpoint* dans laquelle ils incluent toutes les informations mentionnées dans leur texte informatif, des images qui présentent le pays et les activités choisies ainsi que le budget final de toutes les dépenses reliées à leur voyage fictif dans le pays assigné. Chaque équipe prépare un minitest de 10 questions auxquels les autres élèves de la classe devront répondre après l'exposé oral de chaque équipe.

Lors de la présentation du projet et de ses différentes composantes, il est primordial que l'enseignant obtienne un silence complet de la part du groupe-classe afin que l'ensemble des élèves puisse bien comprendre les subtilités et caractéristiques de chaque partie du projet. De plus, l'enseignant doit circuler dans la classe pour que chaque élève, peu importe son emplacement dans la classe, puisse bénéficier de la même compréhension que ceux se trouvant près du bureau de l'enseignant ou de l'endroit où il se tient habituellement. Ensuite, avant que le projet soit exemplifié à l'aide d'exemples d'années antérieures ou d'images, l'enseignant s'assure de donner des consignes précises quant au déroulement du projet pour qu'il s'effectue dans le temps prévu. De plus, dès le début de la SAÉ, il faut éviter de laisser trop de temps à l'échange d'histoires et de faits vécus de la part des élèves afin, à nouveau, de respecter le temps prévu pour le projet à l'étude. Malgré le fait que ces échanges puissent concrétiser des apprentissages et certaines parties du projet, il est préférable de demander aux élèves de les partager lors des activités de discussion en dyades ou en grand groupe qui auront lieu durant la réalisation des activités constituant le projet.

Toutes ces tâches rencontrent plusieurs déterminants et indicateurs du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau et Louis (1997). Les différentes étapes de réalisation du projet se réalisent à l'aide d'outils technologiques ce qui, selon Karsenti et Grégoire (2013), contribuerait à élever le degré de motivation des élèves. De plus, les élèves ont un certain contrôle sur les réalisations qu'ils ont à faire durant le projet. Par exemple, si l'enseignant impose le projet et les tâches qui le composent, ce sont les élèves qui font le choix final en ce qui concerne, notamment, la réalisation des diverses tâches. En plus de l'impression d'avoir un contrôle et une part de responsabilité dans le déroulement de leurs apprentissages, le soutien et le suivi de l'enseignant permettra aux élèves de se sentir capables de faire ce qu'on leur demande. De ce fait, les élèves devraient être davantage motivés (Chouinard et *al.*, 2006), notamment parce que le succès ou l'échec du projet dépend en grande partie d'eux. Enfin, les élèves peuvent s'approprier facilement le contexte de l'activité et peuvent l'utiliser dans leur vie quotidienne. En ce, les activités réalisées sont authentiques et rejoignent la réalité des élèves (Viau, 2000). Cela permet à l'élève de se sentir interpellé par l'apprentissage et il retiendra plus facilement et plus rapidement la matière.

3.4 Instruments d'observations et justifications

Dans cette sous-section, nous présentons tout d'abord le questionnaire aux étudiants. Nous poursuivons en présentant les instruments qui ont permis l'évaluation des compétences professionnelles du chercheur.

3.4.1 Questionnaire aux étudiants. À la fin de l'expérimentation, les participants répondent à un questionnaire construit par l'enseignant (voir Appendice B) dans le but de récolter de l'information relativement à la motivation à l'apprentissage de l'écriture en langue seconde en contexte TIC. Ce questionnaire a été réalisé à l'aide du logiciel *Google Forms*. Il est composé de 10 questions. Plus précisément, le questionnaire aux étudiants

se compose de 4 questions à choix de réponses et de 6 questions à réponses courtes. Dans un premier temps, l'outil permet de récolter de l'information sur la motivation ressentie au moment de réaliser les différentes tâches du projet à l'aide des TIC. Dans un deuxième temps, l'outil utilisé permet de questionner les élèves sur leurs habitudes d'utilisation des TIC au quotidien, tant à la maison qu'à l'école. Dans un dernier temps, le questionnaire permet au chercheur de vérifier quelles sont les préférences de type de rédaction des participants.

Bien que la présente expérimentation se fasse dans le cadre d'un cours de langue seconde, le questionnaire a été rédigé en français, langue maternelle des participants afin que ceux-ci puissent répondre avec plus de précision aux questions posées, tous n'ayant pas les mêmes capacités de compréhension et de rédaction en langue seconde. Le questionnaire permet de recueillir les observations nécessaires pour la mesure du premier objectif de développement formulé dans cet essai, c'est-à-dire déterminer les éléments motivationnels rapportés par les étudiants suite à l'implantation d'une SAÉ utilisant les TIC en contexte d'écriture en langue seconde.

3.4.2 Outils d'observation des compétences professionnelles. Au nombre de deux, les outils utilisés pour évaluer le développement professionnel permettent d'observer l'évolution des CP3, CP4 et CP8 du référentiel des compétences du gouvernement. Ces outils sont : 1) des grilles d'observation et 2) un journal de bord. Les sous-sections suivantes les décrivent plus en détails. Dans le contexte de l'étude de son développement professionnel, le chercheur a effectué deux autoévaluations dans le but de comparer l'évolution de sa motivation et de sa compétence à concevoir des SAÉ exploitant les TIC et de les utiliser dans le contexte de l'enseignement de l'écriture en langue seconde. Également, le superviseur universitaire ainsi que les deux enseignants associés qui supervisaient le chercheur durant son stage ont effectué, chacun de leur côté, une évaluation de la troisième, de la quatrième et de la huitième compétence professionnelle

que les futurs enseignants ont à développer durant leur formation. Ces évaluations servent d'éléments de comparaison entre les auto-évaluations effectuées par le chercheur et celles effectuées par les enseignants associés et le superviseur universitaire afin de vérifier si les observations faites par le chercheur concordent avec celles faites par ses évaluateurs.

3.4.2.1 Grilles d'observations. En tout, l'évaluation du développement professionnel du chercheur comporte au total six séances distinctes dont deux autoévaluations réalisées par le chercheur, deux évaluations réalisées par les enseignants associés et deux autres par le superviseur de l'université. Les séances d'observations ont lieu à la mi-stage et vers la fin du stage, soit lors de l'avant-dernier cours dédié au projet TIC qui constitue l'intervention dans le cadre du présent essai.

Afin de mesurer l'impact des TIC en lien avec son développement professionnel, le chercheur s'est lui-même autoévalué à l'aide des documents qui lui ont été fourni dans le cadre de son second stage à la maîtrise en enseignement (voir Annexe A). Les documents fournis au chercheur sont ceux utilisés aux fins d'évaluations des stagiaires à la Maîtrise en enseignement au secondaire. Ces grilles d'évaluations, aussi utilisées par les enseignants associés, sont produites par l'Université du Québec à Trois-Rivières et servent à toutes les évaluations du deuxième stage du programme de Maîtrise en enseignement au secondaire.

3.4.2.2 Journal de bord. Le journal de bord constitue un document accessoire important aux observations recueillies durant l'intervention ; il aide à produire un travail qui satisfait aux critères de validation de cohérence interne (Mucchielli, 1996). Le but du journal de bord est de se souvenir des évènements, d'établir un dialogue entre les observations et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, de se regarder soi-même comme un autre (Mucchielli, 1996). Le journal de bord permet de répertorier ce que le chercheur observe de son évolution professionnelle. Le chercheur y observe plus

particulièrement les CP 3, 4 et 8. Ces entrées dans le journal de bord donnent l'opportunité de noter des éléments qui ont été les plus marquants durant chaque journée du stage du chercheur. Dans ses entrées quotidiennes, le chercheur prend note de tous les éléments qui lui semblent pertinents aux fins de l'expérimentation et qui pourraient avoir un impact sur son enseignement dans le futur. Le journal alloue également au chercheur la possibilité de réagir sur les éléments qui méritent d'être améliorés et de les réutiliser le cas échéant.

3.5 Méthode de traitement et d'analyse des observations

En ce qui a trait au questionnaire, les réponses des élèves ayant été écrites de façon électronique, nous recourrons au logiciel *Google Forms* pour la compilation automatique des données. De concert avec un autre logiciel, *Sheets, Google Forms* produit automatiquement les grilles de résultats demandées. Les réponses de chaque élève sont ensuite compilées dans un tableau synthèse bâti à partir des questions inscrites au questionnaire. Ceci permet d'identifier clairement et rapidement les réponses qui ressortent le plus des autres. L'analyse du tableau synthèse permet de qualifier l'influence − positive ou négative − qu'ont les TIC sur la motivation des élèves quand il est question de les utiliser au moment de rédiger en langue seconde.

En ce qui concerne le journal de bord, les observations colligées sont regroupées en fonction des CP dans un tableau puis analysées par le chercheur. Le tableau est conçu de façon à faire ressortir les compétences professionnelles pour lesquelles le chercheur remarquait le plus de changement dans son enseignement. Ces observations sont également comparées avec les autoévaluations que le chercheur devait faire des trois compétences professionnelles visées dans le cadre de cet essai. Pour vérifier l'évolution des CP 3, 4 et 8, nous comparons les observations des trois évaluateurs avec les auto-évaluations faites par le chercheur au temps 1 (mi-stage) et au temps 2 (fin de stage) et

sont regroupées dans un même tableau à des fins de triangulation. Ce tableau présente les éléments similaires et différents notés par les trois évaluateurs ainsi que par le chercheur.

Le chapitre III a présenté la méthodologie retenue pour cet essai. Nous poursuivons maintenant avec le chapitre IV, qui présente les différentes observations effectuées durant l'intervention évaluée et l'analyse de celles-ci.

Chapitre IV - Résultats et analyse de l'intervention

Ce chapitre présente les résultats obtenus suite à notre intervention. Y sont tout d'abord présentés les données recueillis auprès des participants, ensuite les observations faites par le chercheur durant la réalisation de l'intervention ainsi que les évaluations et auto-évaluations en lien avec le développement de ses compétences professionnelles. Enfin, une analyse globale de l'intervention est faite afin d'en vérifier les effets.

4.1 Présentation des résultats

Dans cette sous-section sont tout d'abord présentés les résultats au questionnaire à l'aide des tableaux 1, 2 et 3. Sont ensuite exposés les résultats de l'évolution des compétences professionnelles du chercheur à l'aide des tableaux 4 et 5.

4.1.1 Résultats au questionnaire. Le tableau 1 (voir page suivante) présente la synthèse des réponses obtenues au questionnaire administré aux élèves. Il est constitué à partir de l'analyse effectuée par le chercheur aux questions relatives au profil utilisateur des TIC.

À la lumière du tableau 1, plusieurs élèves (78,4 % des répondants) passent plus de deux heures par jour à utiliser divers outils technologiques. Le questionnaire montre également que pour la majorité des répondants (78,4 %) la technologie occupe une place importante dans leur vie (assez important, 53,2% + très important, 25,2 %). Nous pouvons ainsi supposer que les élèves ont eu de la facilité à utiliser les TIC en classe non seulement parce que la technologie est importante pour eux, mais aussi parce qu'ils l'utilisent pendant plusieurs heures par jour. Par contre, le tableau 1 montre également

Tableau 1

Synthèse : Profil des participants en tant qu'utilisateur TIC (n = 170)

Questions	Réponses
1. Quelle est l'importance de la technologie dans ta vie ?	- Très important (25,2%) - Assez important (53,2%) - Peu important (18%) - Aucune Importance (3,6%)
2. Environ combien de temps passes-tu par jour à utiliser ton ordinateur, tablette ou cellulaire ?	- Moins d'une heure (7,9%) - Entre une et deux heures (13,7%) - Entre deux et quatre heures (25,2%) - Quatre heures et plus (53,2%)

qu'un faible pourcentage des répondants accorde peu (18 %) ou aucune (3,6 %) importance aux TIC et que 7,9 % des répondants passent moins d'une heure par jour à utiliser divers outils technologiques. Ces résultats nous laissent supposer que ces élèves pourraient ne pas avoir eu autant de facilité à utiliser les TIC et qu'ils ont possiblement eu besoin de plus d'aide que les autres au moment d'effectuer les tâches en classe.

Le tableau 2 (voir page suivante) présente les réponses données par les élèves aux questions en lien à la perception de leur motivation quand ils doivent utiliser les TIC pour effectuer des tâches scolaires. Au total, 54,7 % des répondants mentionnent que les TIC ont une influence positive sur leur motivation à effectuer des tâches scolaires. Les répondants mentionnent également qu'ils sont plus motivés quand ils doivent utiliser les TIC en classe puisque les tâches se réalisent plus rapidement (40,2 %), parce que les travaux se réalisent plus facilement parce qu'ils ont directement accès à tout (32,4 %). De fait, plus de la moitié des répondants affirment que les outils technologiques ont une influence sur leur motivation (54,7 %) et sur leur réussite (99 % des répondants). Certains élèves mentionnent que la technologie leur permet d'être plus concentrés durant la réalisation d'une tâche puisqu'ils n'ont pas à écouter l'enseignant parler (6 %). D'autres

(38,5 %) affirment que les outils technologiques leur donnent envie de persévé-rer et de donner le meilleur de leurs connaissances et de l'information obtenue dans le but d'avoir de meilleurs résultats et de réussir là où ils pensaient échouer. En somme, nous pouvons supposer que les répondants au questionnaire se sentiraient plus motivés s'ils pouvaient utiliser la technologie en classe pour réaliser différentes tâches scolaires.

Tableau 2

Synthèse : Perception de la motivation des participants à utiliser les TIC pour réaliser des tâches scolaires (n = 170)

Questions	Réponses
3. Qu'est-ce qui te motive quand les tâches à effectuer en classe doivent être faites à l'aide d'outils technologiques ?	- C'est fait plus rapidement (40,2 %) - Cela fait changement (8 %) - Il y a plus de possibilités (25,2 %) - Rien (2 %) - Je préfère cela, donc je suis motivé (24,6 %)
4. Comment qualifierais-tu ton niveau de motivation quand il est question d'utiliser la technologie en classe ?	- Je me sens plus motivé qu'à l'habitude (54,7 %) - Je ne me sens ni plus, ni moins motivé qu'à l'habitude. Cela n'a pas d'importance (36,7 %) - Je ne me sens pas plus motivé qu'à l'habitude (8,6 %)
5. Crois-tu que la technologie t'aide à mieux réussir ? Pourquoi ?	- Oui, car elle me permet de faire mes recherches plus rapidement (38,5 %) - Oui, car ça me motive (22,1 %) - Oui, parce que j'ai accès à tout (32,4 %) - Oui, car je me concentre mieux (6 %) - Non, car je ne vois pas de changement (1 %)

Le tableau 3 (voir page suivante) présente une synthèse des réponses données aux questions du questionnaire qui comparent les préférences des participants en ce qui a trait à écrire à la main ou à l'ordinateur. Il rapporte aussi les raisons à la base de ses préférences, telles que fournies par les participants.

Tableau 3

Comparaison des raisons à la base des préférences pour l'écriture à la main et à l'ordinateur (n = 170)

Questions	Réponses
6. Est-ce que tu te sens plus outillé lorsque tu écris à la main ou à l'ordinateur ?	- À l'ordinateur (76.3 %) - À la main (23,7 %)
7. Préfères-tu écrire à la main ou à l'ordinateur durant les cours de langue seconde ?	- À l'ordinateur (57.6 %) - À la main (32.4 %)
8. Selon la réponse précédente, quelles sont les raisons de ton choix ?	- À l'ordinateur, car je peux corriger mon texte plus facilement (38,5 %) - À l'ordinateur, car mon texte est mieux rédigé (30,4 %) - À l'ordinateur, car je peux écrire plus rapidement (26,2 %) - À l'ordinateur, parce que j'ai de meilleurs résultats (3.8 %) - À l'ordinateur, parce que j'aime écrire à l'ordinateur (1.1 %)
9. Quand j'écris à l'ordinateur…	- Je me sens sûr et confiant de mes capacités (46 réponses) - Je trouve que j'écris mieux quand j'utilise l'ordinateur (64 réponses) - Je vais terminer plus rapidement mon travail (84 réponses) - J'écris très rarement à l'ordinateur (26 réponses) - Je n'aime pas écrire à l'ordinateur pour faire mes travaux scolaires (20 réponses)
10. Quand j'écris à la main…	- Je trouve ça long (79 réponses) - Je dois me concentrer davantage (64 réponses) - Je n'aime pas écrire à la main pour mes travaux scolaires (37 réponses) - Je le fais par obligation (52 réponses) - J'adore écrire à la main (33 réponses) - Je me sens bon et sûr de mes capacités (28 réponses) - J'écris très rarement à la main (7 réponses) - Je trouve que j'écris mieux quand je le fais à la main (32 réponses)

Le tableau 3 montre que, au moment de rédiger, les élèves préfèrent l'écriture à l'aide d'outils technologiques que l'écriture à la main. Selon les participants, l'écriture électronique et les logiciels qui s'y rattachent permettent de rédiger plus simplement et rapidement (56,6 %) ; ils permettent aussi de faire la correction directement (38,5 %). Plus particulièrement en ce qui concerne la rédaction en langue seconde, les répondants mentionnent qu'ils se sentent plus outillés et compétents puisqu'ils ont accès à différents outils à même l'ordinateur (76,3 %) et par l'intermédiaire d'Internet.

Par contre, les réponses des élèves montrent que 32 élèves, soit 23,7 % des participants préfèrent toujours rédiger à la main (contre 37 ou 76,3 % à l'ordinateur). Les élèves qui préfèrent rédiger à la main mentionnent qu'ils se sentent aussi plus en confiance puisque qu'ils ont l'impression que tout ce qu'ils écrivent provient de leurs propres « capacités » (sic). Ils ajoutent également qu'ils se sentent motivés puisqu'ils ont la sensation d'être libres de choisir quelles sont les choses qui s'appliqueront au type et format de texte à produire. Une partie des répondants qui préfèrent rédiger à la main ont aussi mentionné que d'écrire avec un crayon leur permettait de rester plus concentrés à ce qu'ils font puisque la technologie serait, pour eux, une source de distraction constante à cause de l'accès aux différents médias sociaux qu'elle permet.

Bref, une partie des étudiants de langue seconde auraient plus de motivation à écrire à l'ordinateur qu'à la main. Écrire à l'ordinateur donnerait aux élèves du secondaire participants un sentiment d'efficacité plus grand, leur permettrait de travailler plus rapidement et de produire des travaux finaux esthétiquement plus présentables. Il est possible également d'avancer que les élèves seraient plus enthousiastes à communiquer leurs connaissances à l'aide des TIC puisque cela leur faciliterait la tâche. En résumé, les résultats obtenus au questionnaire ont permis d'observer plus rigoureusement le potentiel motivationnel des TIC en contexte d'apprentissage de l'écriture en classe de langue seconde.

4.1.2 Observations du chercheur. Cette sous-section présente une synthèse des observations que le chercheur a faite de l'apport des TIC au développement de ses CP3, CP4 et CP8. Nous élaborons premièrement à partir du tableau 4, qui présente une synthèse des observations notées au journal de bord du chercheur. Nous poursuivons au tableau 5 avec une synthèse des commentaires et résultats obtenus des évaluations des enseignants associés et du superviseur universitaire ainsi que des résultats obtenus des autoévaluations réalisées par le chercheur. Ces différentes sources de données permettent de répondre à notre deuxième sous-objectif, *Explorer l'apport des TIC au développement des CP3, CP4 et CP8 du chercheur.*

Tableau 4

Synthèse des commentaires et observations recueillis par le chercheur lors de la réalisation de l'intervention

CP	Commentaires et observations
CP3	- Les TIC m'ont permis de créer plus rapidement et plus directement le matériel didactique servant aux différentes étapes de réalisation de l'intervention. - Le chercheur n'avait pas pris en considération que certains élèves n'ont pas accès au TIC à la maison pour compléter les tâches. - Il est important de considérer sérieusement les intérêts des élèves dans la construction des tâches incluant les TIC. - Prévoir donner une formation plus poussée aux élèves en lien avec les TIC.
CP4	- Il est facile d'intégrer de nouveaux éléments à une SAÉ TIC quand les élèves ont des informations importantes à ajouter et qui n'avaient pas été mentionnées. - Les élèves n'ont pas nécessairement les connaissances nécessaires pour utiliser les différents outils technologiques proposés par l'enseignant. - L'enseignant doit prévoir que la gestion de classe n'est pas du tout la même au local d'informatique (Sites Web inappropriés, jeux, connaissances réduites, incompréhension, mésinformation, etc.). - La formation sur l'utilisation des TIC que le chercheur a reçue est sommaire. Celle des étudiants également. Ils ont besoin d'aide perpétuellement et parfois le chercheur n'a pas de réponse immédiate.
CP8	- Le chercheur doit passer davantage de temps que prévu à gérer les problèmes. - Certains sites Web doivent être priorisés pour la recherche. - Le choix des logiciels de rédaction doit être fait dès le départ. - Prioriser la communication électronique avec les élèves, puisqu'ils ont tendance à être plus réceptif envers la rétroaction que devant les autres élèves de la classe. - Réduire l'accès à certains médiums de présentations par soucis d'équité

À la lumière de la synthèse des observations que présente le tableau 4, l'intégration des TIC semble toujours présenter un certain défi pour le chercheur. Dans la synthèse de la CP4, le chercheur mentionne que la gestion de classe au local d'informatique n'est pas du tout la même puisque les élèves n'ont pas nécessairement les compétences adéquates pour effectuer le travail, qu'ils n'ont pas tous la même motivation au travail ou bien qu'ils fréquentent des sites de jeux en ligne au lieu d'effectuer leurs tâches scolaires. La planification du temps passé au local d'informatique fait partie des défis mentionnés dans la synthèse de la CP3, le chercheur ayant observé que certains élèves ne pouvaient compléter leurs tâches par manque d'accès aux ressources électroniques à la maison.

Le choix des outils technologiques à privilégier pour la réalisation de diverses tâches dans une SAÉ ressort comme un autre défi que doit relever le chercheur. En effet, dans la synthèse des observations et commentaires relatifs à la CP8, il mentionne que certains sites Web lui ont semblé meilleurs que d'autres au moment d'effectuer une recherche, que certains logiciels de rédaction semblaient être plus appropriés alors que d'autres engendraient davantage de problèmes électroniques. Le chercheur mentionne également qu'il doit limiter les élèves dans leurs choix de médiums de présentations puisque certains élèves abusent des règles qui ne sont pas assez précises quand il question de faire un exposé devant la classe entière. Le fait de limiter le choix de médiums de présentation assure que tous les élèves respectent les mêmes règles de présentation.

D'un autre côté, le chercheur note également des commentaires positifs. Il mentionne premièrement, que pour lui, il a été plus rapide de créer du matériel didactique à l'aide des TIC, puisque les manipulations à effectuer par la suite sont moindre que lorsque le matériel didactique est tout d'abord manuscrit et qu'il faille tout retranscrire. Le chercheur avance également qu'il est beaucoup plus facile d'intégrer de nouveaux éléments à une présentation ou à une SAÉ quand elle est produite électroniquement. Il retient également que prioriser la communication électronique entre ses élèves et lui-

même pour effectuer ses rétroactions affecte la façon dont les élèves les acceptent. Le chercheur souligne que les rétroactions données électroniquement semblent être reçues plus positivement par les élèves que celles effectuées devant les autres élèves de la classe. De fait, cela semble faciliter la création d'un lien d'attention plus effectif et fort entre les élèves et leur enseignant.

Durant l'intervention, le chercheur s'est autoévalué à deux reprises et a également été évalué aux mêmes moments par ses enseignants associés ainsi que par le superviseur universitaire. Ces observations ont été faites à l'aide des grilles d'évaluation des stagiaires en enseignement des langues secondes fournies par l'Université du Québec à Trois-Rivières (voir annexe A). Aux fins de l'essai, le chercheur a comparé ses évaluations à celles de ses trois évaluateurs afin de pouvoir vérifier si ses observations concordaient avec celles de ses évaluateurs externes. Le tableau 5 présente une synthèse des résultats obtenus suite à la comparaison des différentes évaluations effectuées par les trois évaluateurs.

L'analyse de l'ensemble des évaluations effectuées par les évaluateurs du chercheur permet de noter certains éléments qui ressortent du lot et qui méritent d'être améliorés. Pour la CP3, le tableau 5 (page suivante) mentionne que le chercheur doit améliorer la façon qu'il a de communiquer les objectifs d'apprentissages des activités qu'il présente en classe. Le chercheur doit également d'améliorer sa capacité d'anticipation des obstacles qui pourraient survenir durant la réalisation des activités d'apprentissages TIC de la SAÉ qu'il planifie. La triangulation des évaluations permet de faire ressortir également que le chercheur doit diversifier les approches pédagogiques qu'ils utilisent en classe et qu'il doit améliorer sa capacité de planification à long et moyen terme. Pour la CP4, les évaluateurs et le chercheur font ressortir que l'habilitation

Tableau 5

Synthèse de comparaison d'évaluations

Compétences professionnelles et éléments de compétences	Évaluation 1 Cote Moyenne des trois évaluateurs	Évaluation 2 Cote Moyenne des trois évaluateurs	Évolution
CP3 • Communiquer les objectifs apprentissages	2	2	ø
• Anticiper les obstacles	2	4	++
• Diversifier les approches utilisées	3	4	+
• Planifier efficacement à court, moyen et long termes	2	4	++
CP4 • Habiliter au travail d'équipe	3	3	ø
• Encadrer les apprentissages des élèves	3	4	+
• Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information et des ressources	2	3	+
CP8 • Exercer un esprit critique et nuancé	2	3	+
• Évaluer le potentiel des outils d'informations	2	3	+

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

au travail d'équipe, l'encadrement des apprentissages des élèves ainsi que de mieux guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension sont des éléments qui nécessitent d'être considérés et retravaillés dans le futur. Concernant la CP8, la triangulation des évaluations fait ressortir les éléments suivants : le chercheur doit exercer un meilleur esprit critique et nuancé par rapport aux TIC qu'il compte utiliser dans ses fonctions. De plus, le chercheur doit également évaluer plus efficacement le potentiel des TIC que les élèves utilisent durant la SAÉ.

Les diverses évaluations effectuées permettent aussi de remarquer que le chercheur a effectué du travail sur lui-même et qu'il a amélioré certains éléments de compétences professionnelles du temps 1 au temps 2. L'évolution la plus importante notée dans les évaluations est celle de la CP3. Le chercheur a nettement amélioré la communication de ses objectifs d'apprentissages avant le début des activités d'enseignement-apprentissage et lors de la présentation d'une SAÉ. Un autre élément qui a évolué considérablement durant la réalisation de l'expérimentation est la capacité du chercheur à anticiper, au moment de réaliser les tâches, les problèmes et difficultés en regard de la gestion de classe. Également, il y a eu une évolution importante de la capacité du chercheur à planifier à court et moyen terme. Relativement à la CP4, une évolution ressort particulièrement de la triangulation des évaluations. Le chercheur a amélioré de façon marquante sa capacité à encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des interrogations et des rétroactions. Une évolution remarquable a également été notée en lien avec la capacité du chercheur à guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information et des ressources. Concernant la CP8, une légère évolution a pu être observée. Durant l'intervention, le chercheur a amélioré sa capacité à exercer un esprit critique et nuancé envers les TIC ainsi que d'en évaluer le potentiel avant de les utiliser en classe.

En résumé, malgré quelques petits écueils, les périodes passées au local d'informatique de l'école ont été enrichissantes et motivantes, tant pour les élèves que pour nous. En outre, il a été possible de constater certains effets des TIC en classe de langues secondes et l'effet qu'elles ont sur la motivation des apprenants pour la tâche à réaliser. Également, l'intervention proposée nous a permis d'approfondir nos connaissances et de développer davantage nos compétences en enseignement en ce qui a trait, notamment, à la conception de SAÉ incorporant les TIC, au pilotage de ces tâches éducatives ainsi qu'à l'incorporation des TIC dans nos tâches d'enseignement au quotidien.

4.2 Analyse de l'intervention de manière globale

Dans cette partie, nous effectuons l'analyse de l'expérimentation menée en classe. Ensuite, nous proposons certaines pistes d'amélioration de l'intervention. Finalement, certaines pistes pédagogiques sont dégagées.

4.2.1 Pistes d'amélioration de l'intervention. Afin que l'intervention TIC qui a été à l'essai soit enrichie, il serait intéressant d'amener les élèves à s'investir plus dans les tâches éducatives et à s'engager davantage durant la réalisation du projet TIC. L'engagement étant l'un des facteurs constituant le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau et Louis (1997), il faudrait que l'intervention prenne également davantage en considération les perceptions des élèves, puisque ces éléments influent aussi sur la dynamique motivationnelle. Par exemple, il serait important de considérer que certains élèves ne se perçoivent pas confiants et aptes à faire de la recherche électroniquement ou bien de consolider de l'information. En outre, l'intervention devrait considérer que les élèves ont souvent des préférences quant aux méthodes d'enseignement utilisées. Si les préférences des élèves sont respectées et intégrées dans la conception de des SAÉ de l'enseignant et que ce dernier prenne davantage en considération les

perceptions des élèves, ceux-ci se sentiront concernés, donneront de meilleurs résultats scolaires et seront motivés.

Comme seconde piste d'amélioration de l'intervention TIC, nous suggérons que le niveau de langue seconde attendu de l'activité soit revu et adapté à celui des élèves de quatrième secondaire. Dans l'optique du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau et Louis (1997), si l'intervention TIC respecte le document *Progression des apprentissages* recommandé par le MEES, les élèves auront une meilleure perception de leur compétence à réaliser l'activité ainsi qu'un meilleur contrôle sur celle-ci. Nous recommandons également d'enseigner aux élèves comment utiliser adéquatement les outils TIC. De fait, ayant plus de connaissances des divers outils technologiques utilisés dans l'activité (par exemple, les logiciels de rédactions), les élèves auront une meilleure perception de leur capacité à réaliser l'activité d'apprentissage proposée (dans notre cas, la préparation du voyage).

4.2.2 Pistes pédagogiques. Avant même de débuter l'expérimentation en salle de classe, nous avions l'espoir d'être en mesure de constater l'impact des TIC sur la motivation à l'apprentissage de l'écriture en langue seconde. À l'aide du questionnaire préparé pour l'expérimentation, nous avons pu vérifier notre intuition. Bien que certains élèves préfèrent écrire à la main, nous avons été agréablement surpris de l'enthousiasme et de la qualité, de la longueur et du meilleur style d'écriture de certains élèves au moment de rédiger. Pour nous, les réponses des participants au questionnaire soutiennent l'effet d'un impact des TIC sur la motivation à l'apprentissage de l'écriture en classe de langue seconde. La longueur et la qualité des textes présentés sont également des éléments révélateurs de l'impact qu'ont eu les TIC sur l'engagement de nos élèves dans la tâche d'écriture demandée.

Certaines pistes pédagogiques sont liées à la CP6 du référentiel : *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves*. Lors de la présentation d'un projet − TIC ou autre − et de ses différentes composantes, il est primordial d'obtenir un silence complet afin que l'ensemble des élèves puisse bien comprendre les subtilités et caractéristiques de chaque partie du projet et qu'il s'effectue sensiblement dans les limites de temps initialement prévu. Plus les instructions sont précises, plus les élèves se mettent au travail rapidement et cela a un impact direct sur le sentiment d'efficacité de l'enseignant ainsi que sur la rapidité de la progression de ses enseignements. Également, donner des instructions précises pour chacune des étapes du projet a un impact sur la gestion de classe. Par exemple, l'enseignant répètera moins souvent les consignes aux élèves et le travail s'effectuera plus rapidement. Si les élèves savent où et comment se diriger durant le projet, la gestion de classe de l'enseignant en est grandement réduite. Ceci étant, l'enseignant pourra être davantage présent pour ses élèves, pour les guider et, au besoin, les aider dans leurs apprentissages et la réalisation du projet.

Également, l'enseignant se doit d'observer les réactions des élèves durant toute la durée de la SAÉ afin de pouvoir détecter les problèmes qui peuvent survenir. Ce faisant, l'enseignant pourra apporter rapidement les modifications nécessaires quant au déroulement ou à la façon d'effectuer les différentes tâches qui composent la SAÉ. Par exemple, si plusieurs élèves sont incapables d'effectuer une tâche correctement, l'enseignant pourra y remédier rapidement et donner des conseil et consignes d'exécution, au même moment, à tous ses élèves.

4.2.3 Portée pratique. Malgré ses limites (voir chapitre 5), la passation du questionnaire préparé aux fins de l'expérimentation permet de faire ressortir les préférences des élèves sur le plan de la rédaction de texte. En contexte scolaire, ces informations faciliteraient à déterminer plus précisément le type d'écriture à préconiser

avec les élèves. Une grande partie des élèves préfèrent écrire à l'ordinateur, il semblera pertinent, pour l'enseignant de langue seconde, de recourir régulièrement à des outils technologiques pour les tâches de rédaction, ce qui soutiendrait en plus les apprenants à la fois dans leur processus d'apprentissage de la langue seconde et de l'écriture.

Dans le but d'améliorer la réalisation de la tâche d'écriture, nous suggérons que l'enseignant choisisse à l'avance les logiciels de rédaction à utiliser plutôt que laisser le choix aux élèves, comme ce fut le cas dans le présent essai. De plus, si les enseignants identifient préalablement les logiciels de rédaction, ils seront en mesure de donner de meilleurs conseils quant à l'utilisation de ces derniers puisqu'ils connaîtront plus en profondeur les fonctions et méthodes d'utilisation des logiciels choisis.

Chapitre V - Synthèse critique et conclusions

Le chapitre 5 résume, dans un premier temps, les principales étapes de notre essai. Par la suite, un regard critique sur l'intervention mise en œuvre dans le cadre de cet essai est posé. Finalement, les limites sont exposées et mot de la fin est posé.

5.1 Résumé de l'intervention

L'objectif général visé par cet essai réalisé dans le cadre de la maîtrise en enseignement au secondaire s'énonçait comme suit : explorer le potentiel des TIC en enseignement-apprentissage de l'écriture en langue seconde. Tout d'abord, il est de mise d'établir que cette étude devait tenter de solutionner une problématique vécue par le chercheur. Voyant que certains élèves paraissaient démotivés au moment de rédiger à la main en langue seconde, nous nous sommes demandés si les TIC pouvaient influer sur la motivation des élèves à l'apprentissage de l'écriture en langue seconde.

N'ayant pas autant de cours de langue seconde qu'en langue maternelle[4], il apparaissait intéressant de mettre à profit une SAÉ exploitant les TIC afin de favoriser la motivation à l'apprentissage de l'écriture en langue seconde. L'utilisation de différents outils technologiques étant un sujet qui intéressait le chercheur, nous avons créé une SAÉ dans laquelle les TIC sont utilisées dans plusieurs tâches. Cette SAÉ a été conçue dans le but d'augmenter la motivation des élèves à rédiger un texte en langue seconde.

La SAÉ expérimentée dans le cadre de notre intervention visait principalement le développement de l'apprentissage de l'écriture en langue seconde par des élèves de

[4] Dans un cycle horaire de 20 jours, les élèves reçoivent 8 cours de langue seconde, contrairement à 16 cours de langue maternelle.

quatrième secondaire. Un questionnaire a été administré aux élèves à la fin de la SAÉ afin de vérifier l'influence que les TIC avaient eue sur leur motivation à l'apprentissage de l'écriture dans la langue seconde cible. Les réponses au questionnaire ont permis au chercheur d'avancer que la grande majorité de ses élèves ont été plus motivés lorsqu'ils ont eu la possibilité d'utiliser les TIC en situation d'évaluation-apprentissage. Par exemple, les participants qui ont répondu au questionnaire mentionnent qu'ils sont plus motivés à effectuer les tâches demandées à l'aide des TIC, car les logiciels de rédaction offrent la correction automatique du texte qu'ils écrivent et leur permettent de travailler moins longtemps ou, en d'autres termes, de terminer la tâche plus rapidement. Les participants mentionnent également qu'ils se sentent plus motivés lorsqu'ils sont autorisés à utiliser les TIC en classe de langue de seconde puisqu'elles leur permettent d'avoir accès à plusieurs outils d'aide à la rédaction ainsi que de pouvoir trouver de l'information rapidement et facilement.

L'expérimentation de la SAÉ intégrant les TIC a aussi permis d'observer que l'utilisation des TIC en contexte d'enseignement avait eu une influence sur la motivation et sur le développement des compétences professionnelles du chercheur. De fait, la triangulation des évaluations et autoévaluations effectuées par les trois évaluateurs montre que le chercheur a grandement amélioré sa capacité de planification à court et à moyen termes. Les évaluateurs ont également noté une grande amélioration quant à sa capacité d'anticipation des obstacles qui peuvent survenir durant une SAÉ et durant l'utilisation des TIC en classe. Les évaluations et autoévaluations montrent aussi que le chercheur a amélioré de façon importante ses méthodes d'utilisation des outils technologiques en classe.

5.2 Regard critique sur l'intervention mise en œuvre

Notre essai ayant pour objectif général d'explorer le potentiel des TIC en enseignement-apprentissage de l'écriture en langue seconde et notre problématique relevant le manque de motivation des élèves à l'écriture à la main, le recours à une SAÉ incorporant les TIC nous semblait être une piste intéressante quant au manque de motivation des élèves à l'écriture en langue seconde. Les élèves ayant mentionné que les TIC étaient un élément clé de leur motivation, nous pouvons affirmer, suite à l'expérimentation mise en place, que de recourir aux TIC − et plus précisément à l'ordinateur − au moment d'effectuer des activités d'enseignement-apprentissage semble être une solution partielle au problème du manque de motivation à l'écriture en langue seconde. Les participants mentionnent aussi que les TIC leur permettent d'effectuer des tâches de rédaction plus rapidement et de manière plus efficace. Certains répondants mentionnent même que cela facilite leur concentration et, indirectement, leur réussite académique. Par contre, certains répondants disent le contraire avançant qu'ils sont plus distraits quand ils travaillent à l'aide de TIC puisqu'ils ont plus facilement accès à des réseaux sociaux ou à d'autres sources de divertissement.

Nous croyons que l'utilisation des TIC a su rejoindre une grande majorité de nos élèves durant la réalisation de la SAÉ et ce, malgré le fait que certains n'aient pas apprécié l'utilisation de la technologie autant que les autres. Nous croyons aussi qu'en utilisant différents logiciels et en découvrant de nouveaux pays grâce aux exposés oraux de leurs confrères de classe, la plupart des élèves ont pu constater l'effet positif que les TIC apportent à la qualité des projets, ce qui, compte tenu des liens réussite-motivation (Viau, 2000) pourrait avoir un impact à rebours sur la motivation à écrire en langue seconde.

Les intentions de l'enseignant étaient également de fournir à ses élèves un contexte motivant. En proposant une SAÉ qui se voulait signifiante et motivante, nous espérions

que, premièrement, cela permettrait aux élèves de mieux comprendre ce que les nouvelles connaissances acquises leur permettraient d'effectuer. Deuxièmement, nous espérions que nos élèves réutilisent ces nouvelles connaissances dans un autre contexte, scolaire ou extra-scolaire. Dans le but de mieux évaluer et comprendre l'impact de l'intervention TIC sur la motivation à l'apprentissage de l'écriture en langue seconde, nous suggérons de recourir à des séances d'observation des compétences d'utilisation des TIC chez les élèves ainsi qu'une ou des séances d'entrevues individuelles sur les préférences d'outils TIC et de type de rédaction avant et après l'expérimentation auprès des élèves.

Les résultats présentés au chapitre IV montrent également que l'intervention a permis l'évolution des compétences professionnelles du chercheur. Sous un angle professionnel, l'expérimentation d'une SAÉ incorporant les TIC en langue seconde a permis au chercheur d'acquérir une meilleure compréhension de la troisième compétence du référentiel des compétences professionnelles, « concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MEQ, 2001). L'apprentissage de l'écriture en langue seconde est une exigence du PFEQ et, pour ce faire, il est primordial que l'enseignant propose des activités d'apprentissage authentiques qui rejoignent les intérêts et la réalité de ses élèves. Un moyen de rendre authentiques les activités d'enseignement-apprentissages et de rejoindre les intérêts des élèves du secondaire est de recourir aux outils technologiques. En plus de nous aider au moment de concevoir des SAÉ, l'utilisation d'outils technologiques permet de piloter ces situations en prenant compte d'éléments importants aux yeux des élèves comme leurs préférences de rédaction (manuscrit ou à l'ordinateur) ou de médiums à utiliser pour leurs présentations. Nous aimerions que la SAÉ expérimentée puisse servir d'inspiration aux enseignants de langues secondes du secondaire qui souhaiteraient incorporer divers outils technologiques dans leurs classes dans le but de motiver leurs élèves à l'apprentissage de l'écriture en langue seconde.

Finalement, les résultats obtenus ainsi que l'observation des réactions de nos élèves durant la réalisation du projet et la passation du questionnaire semblent concorder avec les conclusions de la recherche de Karsenti et Collin (2013b), c'est-à-dire que l'utilisation des TIC en contexte scolaire semble avoir un impact sur les élèves et leur motivation. Toutefois, il faut souligner que, même après avoir mis en place dans nos classes de quatrième secondaire une SAÉ incorporant plusieurs tâches effectuées à l'aide des TIC pour favoriser l'apprentissage de l'écriture en langue seconde, nous ne pouvons être sûr et certain que les outils choisis sont les plus avantageux pour rédiger des textes en langue seconde.

5.2.1 Limites. Une importante limite de cet essai réside dans l'instrument utilisé pour recueillir le degré de motivation des élèves en contexte d'apprentissage de l'écriture en langue seconde à l'aide des TIC. Premièrement, aucune mesure établie durant le projet ne permet d'établir la fiabilité des éléments questionnés ainsi que les erreurs de mesure qui peuvent survenir durant l'analyse des résultats (Legendre, 2000). Rappelons tout de même qu'il s'agissait d'un essai visant la réflexion sur une intervention et non une recherche exhaustive dans un milieu donné. Deuxièmement, puisque seulement 139 élèves de langue seconde d'une seule école secondaire ont constitués l'échantillonnage de cette intervention, les résultats obtenus ne peuvent être généralisés à d'autres classes de langue seconde du Québec. De plus, le chercheur n'ayant pas constitué de groupe contrôle, les résultats ne peuvent être comparés à ceux d'autres élèves de quatrième secondaire ou de d'autres écoles. Également, l'analyse des résultats pourrait être biaisée par la connaissance que le chercheur avait de ses élèves et du milieu scolaire d'où ils proviennent.

Une autre limite liée à l'utilisation d'un questionnaire est la désirabilité sociale. La désirabilité sociale pose que les individus ont tendance à donner des réponses socialement désirables et, de ce fait, il se peut que les participants aient répondu de façon à ne pas laisser transparaître l'expression sincère de leurs opinions et croyances personnelles pour

plaire au chercheur qui, par ailleurs, était aussi leur enseignant. Donc, la désirabilité sociale a pour conséquence de réduire la validité des conclusions tirées des réponses obtenues des participants.

Troisièmement, le questionnaire ne mesure pas toujours ce qu'il devrait puisque certaines questions n'étaient pas en lien avec le contexte de l'expérimentation. Dans l'éventualité où nous souhaiterions réutiliser notre questionnaire, il serait impératif de le réviser, d'adapter certaines questions et même d'en éliminer d'autres dans le but de mesurer plus efficacement et plus précisément la motivation des élèves à l'apprentissage de l'écriture d'une langue seconde.

Quatrièmement, il serait également important d'utiliser un meilleur logiciel de perception et de transcriptions des résultats afin qu'il n'y ait qu'un type de format de synthèse des questions. Par exemple, s'il y avait seulement des pourcentages comme type de résultat cela permettrait une lecture plus facile et compréhensible des résultats, autant pour le chercheur que pour les lecteurs.

Comme dernière limite, la majorité des questionnaires a été administrée durant les périodes suivant l'heure du dîner, donc durant l'après-midi. Durant cette partie de la journée, les élèves semblent toujours plus excités, bavards et volubiles qu'à l'habitude. Dans le but d'améliorer le déroulement de la passation du questionnaire, il faudrait privilégier un moment plus calme. Afin que les participants aient accès à des conditions optimales de concentration, nous suggérons de planifier les périodes au local d'informatique pour l'administration des questionnaires en avant-midi.

5.3 Mot de la fin

En guise de mot de la fin, suite aux lectures effectuées dans le cadre de cet essai, nous comprenons mieux l'influence des TIC sur la motivation et les principes qui se rattachent à ces éléments. En effet, il nous est maintenant plus facile de critiquer et d'évaluer ce que nous et nos élèves faisons en classe à l'aide des TIC. Dorénavant, nous pouvons expliquer nos choix de logiciels pour les tâches de recherche et de rédaction en langue seconde que nous proposons et proposerons à nos élèves. Comme mentionné précédemment dans l'essai, l'utilisation d'outils technologiques n'était pas quelque chose de nouveau dans notre enseignement, puisque nous étions évalué sur la CP8 durant le premier stage de la maîtrise en enseignement. Toutefois, la réalisation de cet essai nous a permis de comprendre quels étaient les éléments motivationnels importants liés à l'utilisation des TIC en classe de langue seconde qui doivent être intégrés dans une SAÉ. Nous avons également compris que les apprenants d'aujourd'hui préfèrent utiliser les TIC en contexte scolaire, mais plus précisément en cours de langue seconde, du moins en ce qui concerne l'écriture.

En plus de nous aider à incorporer les TIC dans plusieurs facettes de notre enseignement, tout ce que nous avons appris durant la réalisation de la SAÉ et de cet essai nous permettra de mieux guider nos élèves dans l'apprentissage de l'écriture. Nos nouvelles connaissances nous permettront de mieux les guider dans une utilisation efficace et adéquate des TIC en salle de classe. Les trucs, astuces et stratégies d'utilisation des TIC donnés en classe permettront également aux élèves de se servir plus efficacement des logiciels présentés, tant à la maison qu'en milieu scolaire. Ainsi, ils pourront transposer leurs connaissances dans différentes sphères de leur vie personnelle, sociale et économique. Enfin, les recherches effectuées sur l'apport des TIC en salle de classe et sur la motivation des élèves ainsi que la formation continue offerte par les commissions scolaires du Québec continueront de guider nos choix d'outils technologiques dans l'exercice de nos fonctions.

Liste des références

Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. Dans J. Meece, & D. Schunk (Éds.). *Students' perceptions in the classroom*, p. 327-348. Hilldale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Aguirre-Munoz, Z., & Boscardin, C.K. (2008). Opportunity to learn and English learner achievement : Is increased content exposure beneficial ? *Journal of Latinos and Education, 7*(3), 186-205.

Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2e éd.). Boucherville : Gaëtan Morin.

Armand, F., Le, T.H., Combes, É., Saboundjian, N., & Thamin, N. (2011). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde.* Synthèse de connaissances soumise au Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. Québec, Canada.

August, D., & Shanahan, T. (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners.* Report of the National Literacy Panel on Language-minority Children and Youth. Mahwah, NJ : LEA, 669 pages.

August, D., Shanahan, T., & Escamilla, K. (2009). English language learners : Developing literacy in second-language learners – Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. *Journal of Literacy Research, 41*(4), 432-452.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, *28*, 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York, NY : W.H. Freeman.

Barbeau, D. (1993). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Thèse de maîtrise inédite, UQTR.

Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based Writing-to-Learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 74*, 29-58.

Bayne, S., & Ross, J. (2007, déc.). *The 'Digital Native' and 'Digital Immigrant': A Dangerous Opposition*. Communication présentée à la conférence annuelle de la Society for Research into Higher Education (SRHE). Brighton, Royaume-Uni.

Bennett, S., Bishop, A., Dalgarno, B., Waycott, J., & Kennedy, G. (2012). Implementing Web 2.0 technologies in higher education. A collective case study. *Computers & Education*, *59*(2), 524-534. Doi : 10.1016/j.compedu.2011.12.022

Birch, A., & Irvine, V. (2009). Preservice teachers' acceptance of ICT integration in the classroom: Applying the UTAUT model. *Educational Media International*, *46*(4), 295-315. Doi :10.1080/09523980903387506

Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology, 130,* 353-363.

Chartrand, S., & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, *32* (2), 317-343.

Chouinard, R. (2007, Septembre). *L'école secondaire démotive-t-elle les élèves?* Conférence présentée à l'Université de Monréal, Montréal, Canada. Récupéré le 27 septembre 2016 de http://www.crifpe.ca/conferences/view/40

Chouinard, R., Archambault, J., & Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire? *Revue des sciences de l'éducation*, *32* (2).

Como, L., & Mandinach, E. B. (1983). Using existing classroom data to explore relationships in a theoretical model of academic motivation. *Journal of Educational Research, 77*(1), 33-42.

Corno, L., & Rohrkemper, M. M. (1985). The intrinsic motivation to learn in classroom. Dans C. Ames, & R.C. Ames (Éds.), *Research on motivation in education*: *the classroom milieu, 2,* 53-90. New York, NY : Academic press.

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

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the selfdetermination perspective. *Educational Psychologist*, *26*, 325-346.

Eccles, J. S., & Wiggfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psycholo*gy, *53*, 109-132.

Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. Dans W. Damon (Éd), *Handbook of Child Psychology*, *3*, 1017-1095.

Foulger, T.S., & Jimenez-Silva, M. (2007). Enhancing the writing development of English language learners: Teacher perceptions of common technology in project-based learning. *Journal of Research in Childhood Education, 22*(2), 109-124.

Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003). The Effect of Computers on Student Writing: A Meta-Analysis of Studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment, 2*(1), 3-51.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Éds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, MI : Lawrence Erlbaum.

Karsenti, T., & Collin, S. (2013a). Usages des technologies en éducation : analyse des enjeux socioculturels. *Éducation et francophonie, 41*(1), 192-210.

Karsenti, T., & Collin, S. (2013b). TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures. *Éducation et francophonie, 41*(1), 1-6.

Karsenti, T., & Grégoire, P. (2013). Les TIC motivent-elles les élèves du secondaire à écrire ? *Éducation et francophonie*, *41*(1), 123-146.

Lebrun, M. (2005). *eLearning pour enseigner et apprendre : Allier pédagogie et technologie.* Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

Lebrun, M. (2007). Quality towards an expected harmony: Pedagogy and technology speaking together about innovation. *AACE Journal*, *15*(2), p. 115-130. Chesapeake, VA: AACE. Consulté le 27 février 2017 sur : http://www.editlib.org/p/21024.

Lebrun, M. (2011). *Dispositif hybride et flipped classrooms*. Blog de M@rcel. Consulté le 15 février 2017 sur : http://lebrunremy.be/WordPress/?p=583

Legendre, R. (2000). Le *dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal : Guérin.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement.Les orientations. Les compétences professionnelles.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

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

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise. Domaine des langues. Enseignement secondaire, premier cycle.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/chapitre051v2.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise. Domaine des langues, espagnol langue tierce.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/Espagnol-vers-fancaise-3e-epreuve.pdf

Mook, D. J. (1987). *Motivation: The organization of action*. New York, NY : Norton.

Mucchielli, A. (1996). (Dir.). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin.

Newhouse, P. C. (2002). Literature Review: The Impact of ICT on Learning and Teaching. Dans *Specialist Educational Services* (dir.). Perth : Western Australian Department of Education.

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, *66*, 543-578.

Passey, D., Rogers, C., Machell, J., & McHugh, G. (2004). *The motivational effect of ICT on pupils*. Lancaster : Department of Educational Research Lancaster University.

Récit de l'enseignement privé (FEEP) (2007). *Tâche authentique.* Récupéré le 6 juillet 2014 du site de l'organisme : http://recit.cadre.qc.ca/spip.php?article255

Redecker, C. (2009). *Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*. Séville : Institute for Prospective Technological Studies.

Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A., & Punie, Y. (2009). *Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe.* Luxembourg : Official Publications of the European Communities

Salomon, G. (1983). The differential investment of mental effort in learning from different sources. *Educational Psychologist, 18*, 42-50.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26,* 207–231.

Teo, T., Lee, C. B., & Chai, C. S. (2008). Understanding preservice teachers' computer attitudes: Applying and extending the Technology Acceptance Model. *Journal of Computer Assisted Learning*, *24*(2), 128-143. Doi:10.1111/j.13652729.2007 .00247.x La

Tondeur, J., van Braak, J., & Valcke, M. (2007). Towards a typology of computer use in primary education. *Journal of Computer Assisted Learning, 23,* 197-206.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.

Viau, R., & Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation, 22*(2), 144-157

Viau, R. (1999). La motivation dans l'apprentissage du français. St-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Viau, R. (2000). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. *Revue Vie pédagogique*, *115*, 5-8. Récupéré le 19 mai 2015 de http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22601.

Viau, R. (2008). *12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre*. Récupéré le 20 juillet 2015 de http://tecfa. unige.ch/tecfa/teaching/LME/lombard/motivation/viau-motivation-tic.html.

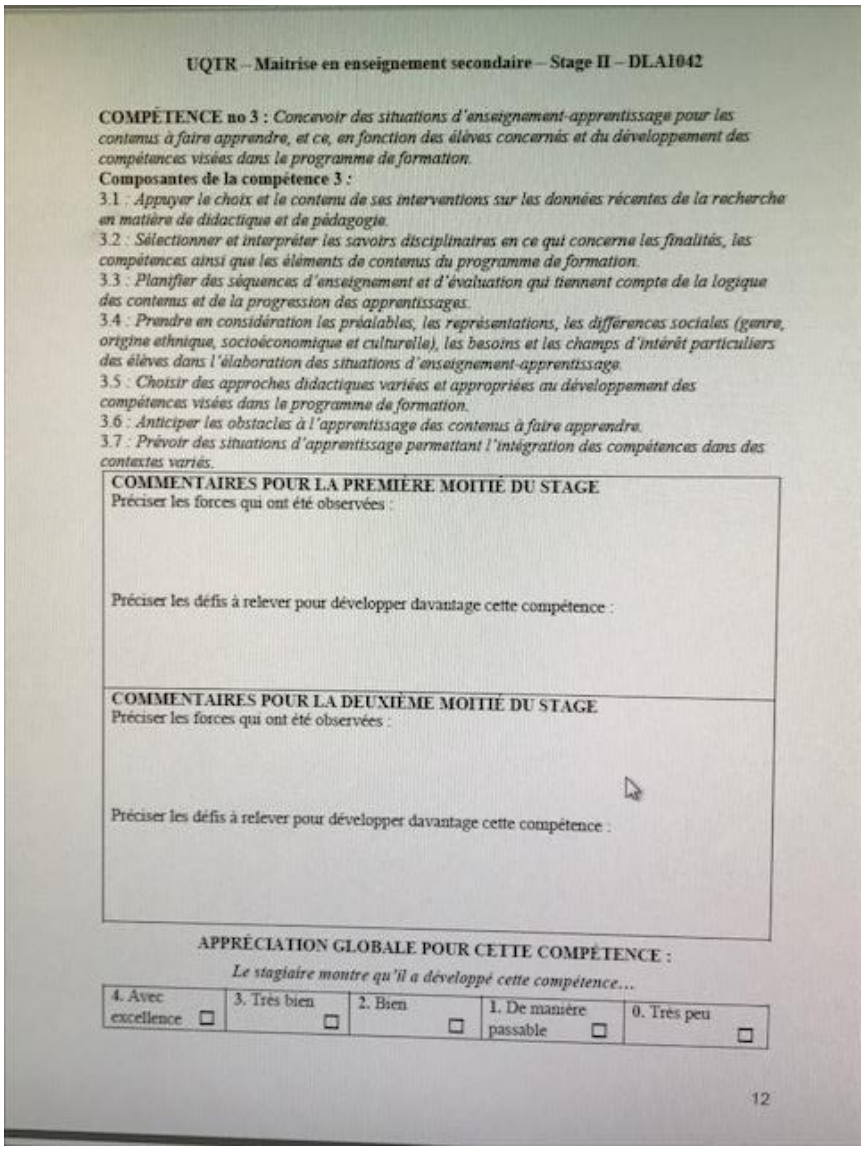
Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal, QC : ERPI.

Warschauer, M. (2003).*Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide. Cambridge*. Boston, MA : MIT Press. Récupéré le 28 octobre 2016 de http://www.cjc-online.ca/index.php/journal/article/viewFile/1415/1520

Wolfe, E. W., Bolton, S., Feltovitch, B., & Bangert, A. W. (1996). A study of word processing experience and its effects on student essay writing. *Journal of Educational Computing Research*, *14*(3), 269-283. Doi : 10.2190/XTDU-J5L2-WTPP-91W2

Appendice A

CP3



UQTR – Maitrise en enseignement secondaire – Stage II – DLA1042

COMPÉTENCE no 3 : *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.*

Composantes de la compétence 3 :

3.1 : *Appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie.*

3.2 : *Sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en ce qui concerne les finalités, les compétences ainsi que les éléments de contenus du programme de formation.*

3.3 : *Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages.*

3.4 : *Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage.*

3.5 : *Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation.*

3.6 : *Anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre.*

3.7 : *Prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés.*

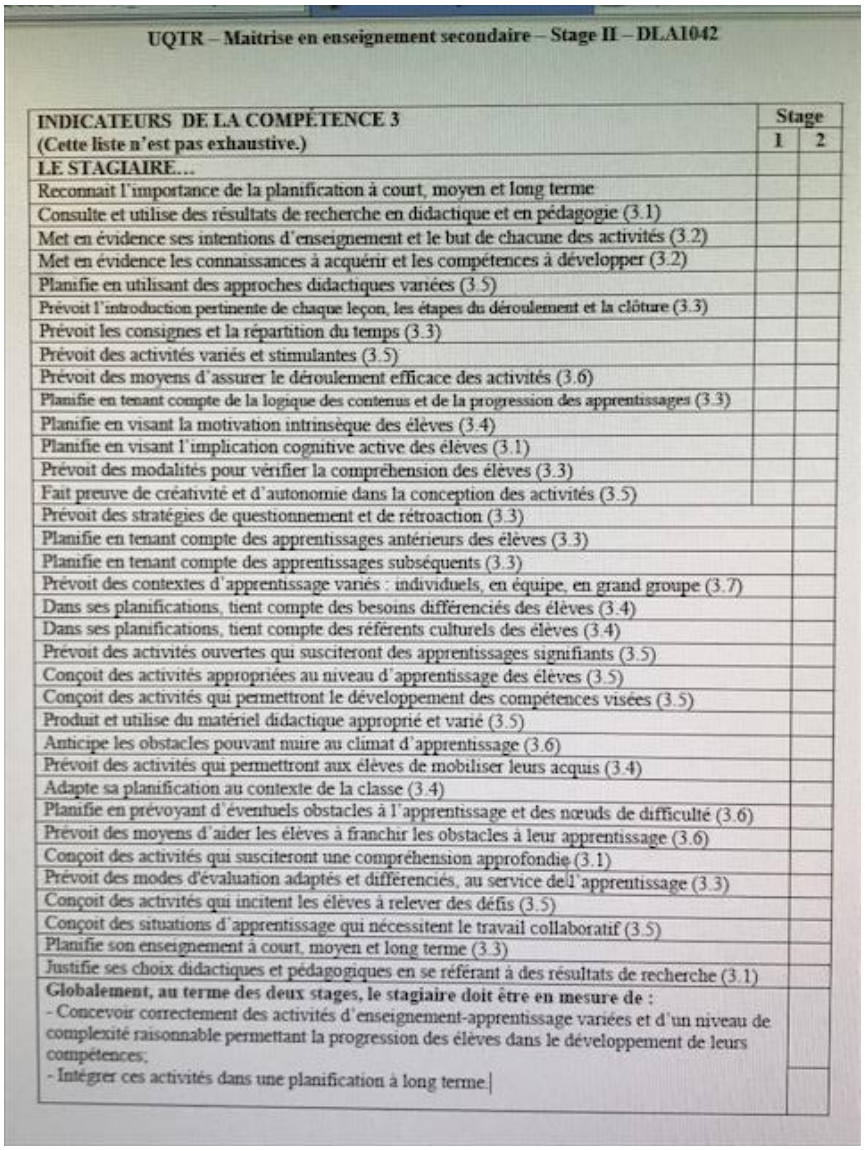
COMMENTAIRES POUR LA PREMIÈRE MOITIÉ DU STAGE Préciser les forces qui ont été observées : Préciser les défis à relever pour développer davantage cette compétence :
COMMENTAIRES POUR LA DEUXIÈME MOITIÉ DU STAGE Préciser les forces qui ont été observées : Préciser les défis à relever pour développer davantage cette compétence :

APPRÉCIATION GLOBALE POUR CETTE COMPÉTENCE :

Le stagiaire montre qu'il a développé cette compétence…

4. Avec excellence ☐	3. Très bien ☐	2. Bien ☐	1. De manière passable ☐	0. Très peu ☐

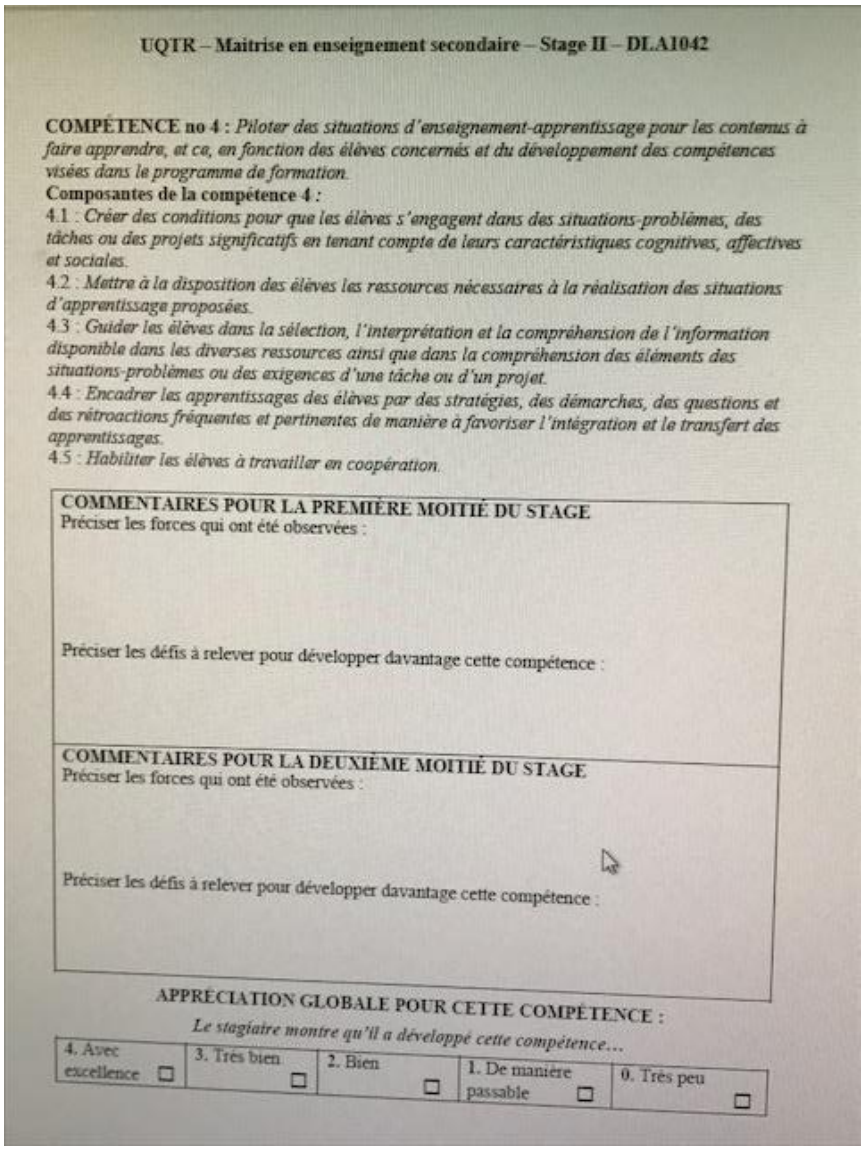
12



UQTR – Maitrise en enseignement secondaire – Stage II – DLA1042

INDICATEURS DE LA COMPÉTENCE 3 **(Cette liste n'est pas exhaustive.)**	**Stage**	
	1	**2**
LE STAGIAIRE…		
Reconnait l'importance de la planification à court, moyen et long terme		
Consulte et utilise des résultats de recherche en didactique et en pédagogie (3.1)		
Met en évidence ses intentions d'enseignement et le but de chacune des activités (3.2)		
Met en évidence les connaissances à acquérir et les compétences à développer (3.2)		
Planifie en utilisant des approches didactiques variées (3.5)		
Prévoit l'introduction pertinente de chaque leçon, les étapes du déroulement et la clôture (3.3)		
Prévoit les consignes et la répartition du temps (3.3)		
Prévoit des activités variés et stimulantes (3.5)		
Prévoit des moyens d'assurer le déroulement efficace des activités (3.6)		
Planifie en tenant compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages (3.3)		
Planifie en visant la motivation intrinsèque des élèves (3.4)		
Planifie en visant l'implication cognitive active des élèves (3.1)		
Prévoit des modalités pour vérifier la compréhension des élèves (3.3)		
Fait preuve de créativité et d'autonomie dans la conception des activités (3.5)		
Prévoit des stratégies de questionnement et de rétroaction (3.3)		
Planifie en tenant compte des apprentissages antérieurs des élèves (3.3)		
Planifie en tenant compte des apprentissages subséquents (3.3)		
Prévoit des contextes d'apprentissage variés : individuels, en équipe, en grand groupe (3.7)		
Dans ses planifications, tient compte des besoins différenciés des élèves (3.4)		
Dans ses planifications, tient compte des référents culturels des élèves (3.4)		
Prévoit des activités ouvertes qui susciteront des apprentissages signifiants (3.5)		
Conçoit des activités appropriées au niveau d'apprentissage des élèves (3.5)		
Conçoit des activités qui permettront le développement des compétences visées (3.5)		
Produit et utilise du matériel didactique approprié et varié (3.5)		
Anticipe les obstacles pouvant nuire au climat d'apprentissage (3.6)		
Prévoit des activités qui permettront aux élèves de mobiliser leurs acquis (3.4)		
Adapte sa planification au contexte de la classe (3.4)		
Planifie en prévoyant d'éventuels obstacles à l'apprentissage et des nœuds de difficulté (3.6)		
Prévoit des moyens d'aider les élèves à franchir les obstacles à leur apprentissage (3.6)		
Conçoit des activités qui susciteront une compréhension approfondie (3.1)		
Prévoit des modes d'évaluation adaptés et différenciés, au service de l'apprentissage (3.3)		
Conçoit des activités qui incitent les élèves à relever des défis (3.5)		
Conçoit des situations d'apprentissage qui nécessitent le travail collaboratif (3.5)		
Planifie son enseignement à court, moyen et long terme (3.3)		
Justifie ses choix didactiques et pédagogiques en se référant à des résultats de recherche (3.1)		
Globalement, au terme des deux stages, le stagiaire doit être en mesure de : - Concevoir correctement des activités d'enseignement-apprentissage variées et d'un niveau de complexité raisonnable permettant la progression des élèves dans le développement de leurs compétences; - Intégrer ces activités dans une planification à long terme.		

CP4



UQTR – Maitrise en enseignement secondaire – Stage II – DLA1042

COMPÉTENCE no 4 : *Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.*

Composantes de la compétence 4 :

4.1 : *Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.*

4.2 : *Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées.*

4.3 : *Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet.*

4.4 : *Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.*

4.5 : *Habiliter les élèves à travailler en coopération.*

COMMENTAIRES POUR LA PREMIÈRE MOITIÉ DU STAGE Préciser les forces qui ont été observées : Préciser les défis à relever pour développer davantage cette compétence :
COMMENTAIRES POUR LA DEUXIÈME MOITIÉ DU STAGE Préciser les forces qui ont été observées : Préciser les défis à relever pour développer davantage cette compétence :

APPRÉCIATION GLOBALE POUR CETTE COMPÉTENCE :

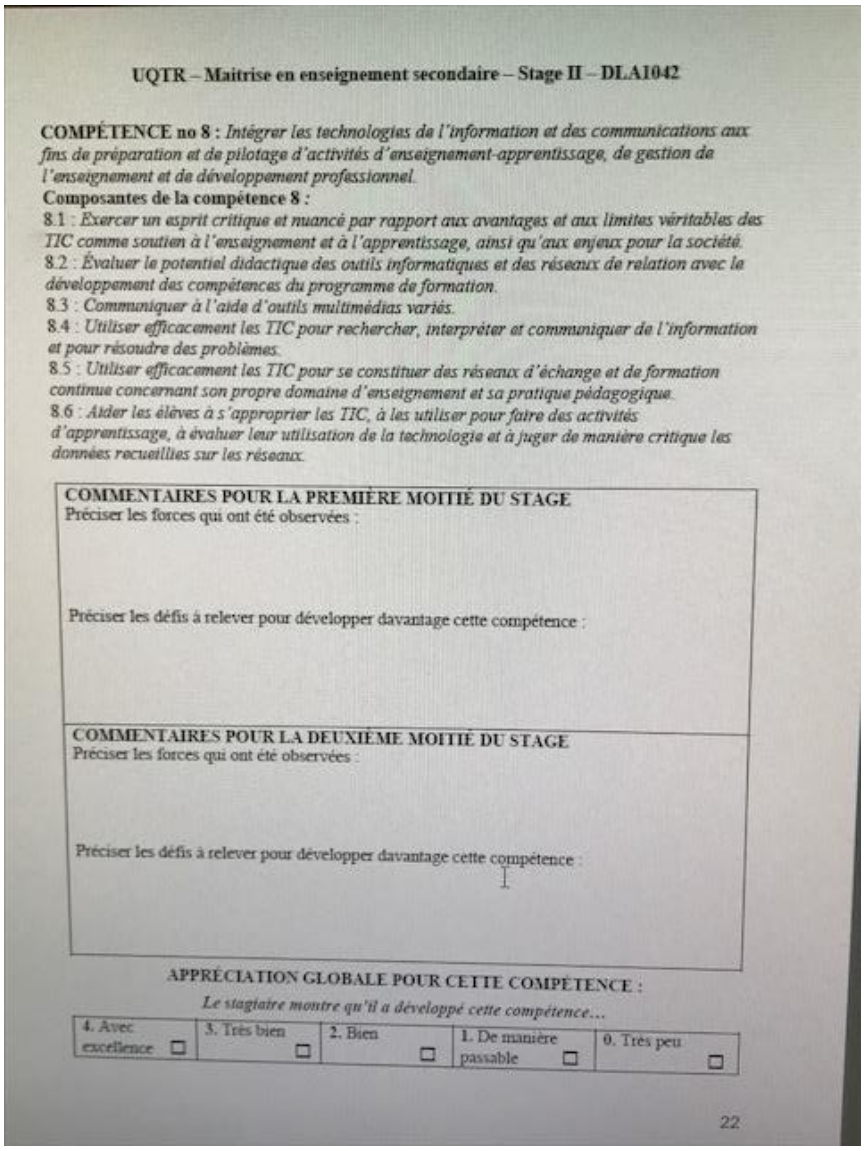
Le stagiaire montre qu'il a développé cette compétence…

4. Avec excellence ☐	3. Très bien ☐	2. Bien ☐	1. De manière passable ☐	0. Très peu ☐

UQTR – Maitrise en enseignement secondaire – Stage II – DLA1042

INDICATEURS DE LA COMPÉTENCE 4 **(Cette liste n'est pas exhaustive.)**	**Stage** **1**	 **2**
LE STAGIAIRE…		
Communique aux élèves son intérêt pour les contenus enseignés (4.1)		
Donne des explications claires, précises et cohérentes (4.1)		
Utilise des stratégies d'enseignement variées et stimulantes (4.3)		
Explique clairement les tâches et les moyens de les réaliser (4.3)		
Explique les conditions d'un bon travail d'équipe et d'un apprentissage collaboratif (4.5)		
Communique le cadre de travail et vérifie la compréhension des élèves (4.3)		
Aide les élèves à cibler l'information importante (4.3)		
Introduit chaque leçon avec une mise en situation pertinente (4.4)		
Mentionne les apprentissages visés par chaque activité (4.1)		
Donne les consignes et explique la répartition du temps (4.4)		
Anime efficacement les transitions entre deux activités (4.4)		
Questionne souvent les élèves en formulant, notamment, des questions ouvertes (4.4)		
Clôture chaque leçon en faisant participer les élèves (4.4)		
Suscite l'intérêt et l'engagement cognitif des élèves (4.1)		
Aide les élèves à saisir les liens entre les notions enseignées (4.3)		
Favorise une activation des connaissances antérieures et des compétences (4.1)		
Guide les élèves dans leur utilisation des ressources (4.2)		
Suggère des moyens additionnels aux élèves en difficulté (4.2)		
Guide les élèves dans l'exécution des tâches (4.1)		
Reformule, nuance ou valide les réponses des élèves (4.4)		
Donne fréquemment des rétroactions éclairantes et constructives (4.4)		
Aide les élèves à collaborer efficacement dans le travail d'équipe (4.5)		
Aide les élèves à prendre conscience des apports de chacun (4.5)		
Invite les élèves à reformuler, nuancer ou valider les propos de leurs pairs (4.5)		
Fournit un soutien au réinvestissement des apprentissages (4.4)		
Détecte les problèmes d'apprentissage et d'enseignement (4.1)		
Utilise les ressources pour remédier aux problèmes détectés (4.1)		
Invite les élèves à verbaliser leurs stratégies d'apprentissage (4.3)		
Aide les élèves à identifier leurs acquis (4.4)		
Aide les élèves à mobiliser leurs acquis de manière pertinente (4.4)		
Aide les élèves à établir des liens entre les disciplines scolaires (4.3)		
Aide les élèves à établir des liens avec la vie courante (4.3)		
Habilite les élèves à apprendre en collaboration (4.5)		
Favorise l'entraide et la communauté d'apprentissage (4.5)		
Globalement, au terme des deux stages, le stagiaire doit être en mesure de : - Guider, par des interventions appropriées, les élèves dans la réalisation de tâches d'apprentissage; - Animer les élèves dans l'accomplissement d'un travail coopératif; - Détecter les problèmes d'enseignement-apprentissage qui surviennent et utiliser les ressources appropriées pour y remédier.		

CP8



UQTR – Maitrise en enseignement secondaire – Stage II – DLA1042

COMPÉTENCE no 8 : *Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.*

Composantes de la compétence 8 :

8.1 : *Exercer un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi qu'aux enjeux pour la société.*

8.2 : *Évaluer le potentiel didactique des outils informatiques et des réseaux de relation avec le développement des compétences du programme de formation.*

8.3 : *Communiquer à l'aide d'outils multimédias variés.*

8.4 : *Utiliser efficacement les TIC pour rechercher, interpréter et communiquer de l'information et pour résoudre des problèmes.*

8.5 : *Utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échange et de formation continue concernant son propre domaine d'enseignement et sa pratique pédagogique.*

8.6 : *Aider les élèves à s'approprier les TIC, à les utiliser pour faire des activités d'apprentissage, à évaluer leur utilisation de la technologie et à juger de manière critique les données recueillies sur les réseaux.*

COMMENTAIRES POUR LA PREMIÈRE MOITIÉ DU STAGE

Préciser les forces qui ont été observées :

Préciser les défis à relever pour développer davantage cette compétence :

COMMENTAIRES POUR LA DEUXIÈME MOITIÉ DU STAGE

Préciser les forces qui ont été observées :

Préciser les défis à relever pour développer davantage cette compétence :

APPRÉCIATION GLOBALE POUR CETTE COMPÉTENCE :

Le stagiaire montre qu'il a développé cette compétence…

4. Avec excellence ☐	3. Très bien ☐	2. Bien ☐	1. De manière passable ☐	0. Très peu ☐

22

UQTR – Maîtrise en enseignement secondaire – Stage II – DLA1042

INDICATEURS DE LA COMPÉTENCE 8 (Cette liste n'est pas exhaustive.)	Stage 1	Stage 2
LE STAGIAIRE…		
Exprime une pensée critique sur les avantages et les limites des TIC (8.1)		
Utilise de manière éthique du matériel informatique conçu par d'autres (8.1)		
Se réfère à des sources valables pour appuyer sa pensée critique (8.1)		
Sélectionne et utilise les TIC en fonction d'objectifs pédagogiques (8.2)		
Fait des liens entre le Programme de formation de l'école québécoise et les TIC (8.2)		
Sélectionne et utilise les TIC en fonction d'objectifs de communication orale écrite ou audio-visuelle (8.3)		
Évalue les effets des TIC sur les apprentissages des élèves et sur son propre travail (8.1)		
Utilise des outils informatisés variés et pertinents dans son enseignement (8.4)		
Offre aux élèves d'utiliser les TIC comme outils d'apprentissage (8.6)		
Produit du matériel didactique adapté aux besoins des élèves en utilisant les TIC (8.4)		
Partage sa réflexion sur les enjeux pédagogiques, culturels et sociaux des TIC (8.1)		
Évalue le potentiel didactique de différents sites Internet et d'outils informatisés (8.2)		
Guide les élèves dans leur analyse des informations obtenues au moyen des TIC (8.6)		
Guide les élèves dans leurs stratégies de repérage d'information (8.6)		
Anticipe les difficultés d'utilisation des TIC et aide les élèves à trouver des solutions (8.6)		
Structure et guide l'utilisation des TIC en fonction des apprentissages (8.6)		
Aide les élèves à exercer un regard critique sur l'utilisation des TIC (8.6)		
Aide les élèves à évaluer la pertinence des données recueillies sur les réseaux (8.6)		
Aide les élèves à adopter une conduite éthique et responsable sur Internet et les réseaux (8.6)		
Explique aux élèves des démarches efficaces et stratégiques d'utilisation des TIC (8.4)		
Fournit aux élèves des outils d'analyse des sites et des applications informatisés (8.6)		
Explore les sites Internet pour trouver des solutions à des problèmes pédagogiques (8.4)		
Utilise les TIC pour échanger et collaborer avec ses pairs (8.5)		
Identifie ses besoins de formation en matière d'utilisation pédagogique des TIC (8.5)		
Identifie ses besoins de formation et fait appel aux TIC pour y répondre (8.5)		
Globalement, au terme des deux stages, le stagiaire doit être en mesure de : - Manifester un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage; - Disposer d'une vue d'ensemble des possibilités que les TIC offrent sur les plans pédagogique et didactique, notamment par l'intermédiaire des ressources d'Internet, et savoir les intégrer, de façon fonctionnelle, lorsqu'elles s'avèrent appropriées et pertinentes, dans la conception des activités d'enseignement-apprentissage; - Utiliser efficacement les possibilités des TIC pour les différentes facettes de son activité intellectuelle et professionnelle : communication, recherche et traitement de données, évaluation, interaction avec les collègues ou des experts, etc.; - Transmettre efficacement à ses propres élèves la capacité d'utiliser les TIC pour soutenir de façon critique et articulée la construction personnelle et collective des savoirs.		

Appendice B

Questionnaire électronique (version manuscrite)		
1. Est-ce que tu te sens plus outillé lorsque tu écris à la main ou à l'ordinateur	Oui	Non
2. Quelle est l'importance de la technologie dans ta vie?		
3. Environ combien de temps passes-tu par jour à utiliser ton ordinateur, tablette ou cellulaire?	• Moins de 1 heure • Entre 1 et 2 heures • Entre 2 et 4 heures • Plus de 4 heures	
4. Préfères-tu écrire à la main ou à l'ordinateur durant les cours de langue seconde?	À la main	À l'ordinateur
5. Selon la réponse précédente, quelles sont les raisons de ton choix?		
6. Quand nous sommes au local d'informatique, qu'est-ce qui t'aide le plus à effectuer ton travail?		
7. Qu'est-ce qui te motive quand les tâches à effectuer en classe doivent être faites par le biais d'outils technologiques		
8. Quels sont les logiciels que tu utilises le plus souvent quand tu dois utiliser la technologie pour effectuer tes travaux?		
9. Crois-tu que la technologie t'aide à mieux réussir? Pourquoi?-		
10. Quand tu ne comprends pas un travail ou que tu éprouves des difficultés à le faire, que fais-tu ?		
11. Que te permettent de faire différemment les travaux faits avec les technologies, que les travaux faits à la main ne te permettent pas?		
12. Quand j'écris à la main:	• Je trouve ça long • Je dois me concentrer davantage • Je n'aime pas écrire à la main pour mes travaux scolaires • Je le fais par obligation • J'adore écrire à la main • Je me sens bon et sûr de mes capacités • J'écris très rarement à la main • je trouve que j'écris mieux quand je le fais à la main	
13. Quand j'écris à l'ordinateur :	• Je me sens sûr et confiant de mes capacités • je trouve que j'écris mieux quand j'utilise l'ordinateur. • je vais terminer plus rapidement mon travail • J'écris très rarement à l'ordinateur • Je n'aime pas écrire à l'ordinateur pour faire mes travaux scolaires	
14. Comment qualifierais-tu ton niveau de motivation quand il est question d'utiliser la technologie en classe	• Je me sens plus motivé qu'à l'habitude • Je ne me sens ni plus, ni moins motivé qu'à l'habitude. Cela n'a pas d'importance • Je ne me sens pas plus motivé qu'à l'habitude	