

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'effet de l'intégration des TIC sur la motivation à apprendre la grammaire de
l'anglais au collégial

Par

Adriana Balan

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en enseignement (M. Éd.)

Maitrise en enseignement au collégial

Novembre 2017

© Balan Adriana, 2017

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'effet de l'intégration des TIC sur la motivation à apprendre la grammaire de
l'anglais au collégial

Adriana Balan

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Sawsen Lakhal

Directrice d'essai

Françoise Breton

Évaluatrice de l'essai

Essai accepté le : 18 septembre 2017

REMERCIEMENTS

Nous aimerions adresser nos plus sincères remerciements à notre directrice d'essai, Mme Sawsen Lakhal, Ph.D., professeure adjointe au Département de Pédagogie de la Faculté d'Éducation à l'Université Sherbrooke. Nous lui sommes reconnaissante pour ses conseils judicieux, sa patience et ses encouragements qui nous ont guidée sur notre parcours de la MEC dès le début. Sa rigueur et sa passion pour la recherche nous ont donné plus de motivation à faire de la présente recherche un travail utile pour l'enseignement de l'anglais langue seconde au collégial. Ses habiletés interpersonnelles et son professionnalisme nous ont inspiré et ont dissipé nos inquiétudes et nos incertitudes.

Nous tenons à remercier aussi M. Samuel Fournier St-Laurent, conseiller pédagogique en recherche et innovation au Collège Ahuntsic pour ses conseils pertinents et la générosité avec laquelle il nous a accordé son temps précieux pour la rétroaction.

Nous voulons remercier nos collègues au Département d'Anglais au Collège Ahuntsic qui ont parlé à leurs étudiantes et étudiants de notre recherche et nous ont ainsi aidée à sélectionner les participantes et participants à notre étude. Nous aimerions aussi remercier Nicholas Walker pour sa générosité d'avoir partagé des ressources intéressantes en didactique des langues.

Un grand merci à ma famille qui a eu la patience de m'écouter. Ou au moins de me laisser parler de ma recherche ! Mes pensées se sont parfois cristallisées grâce à ces discussions avec moi-même et leur participation involontaire.

« Nous pouvons déchiffrer, gribouiller, ânonner, nous contenter d'un langage pénible et hésitant, mais dans la vie moderne, même pour se promener sur Internet, mieux vaut lire, écrire et parler clair. La grammaire n'est qu'un mode d'emploi qui évolue avec l'usage et le temps. Ce n'est pas une punition, mais une nécessité, un droit, une chance et un jeu. »

Patrick Rambaud (2007)

SOMMAIRE

La présente étude de cas vise à évaluer l'effet des nouvelles technologies de l'information et communication (TIC) et notamment des sites internet dédiés à la grammaire (SIG) de l'anglais langue seconde (ALS) sur la motivation des étudiantes et étudiants de niveau III en ALS au collégial. Le cadre théorique élaboré prend en considération trois éléments importants dérivés de notre objectif de recherche, notamment la motivation, l'enseignement explicite et les TIC. Notre recherche revient à superposer ces trois concepts et observer l'effet des SIG sur la motivation des étudiantes et étudiants de niveau III à apprendre la grammaire de l'ALS dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage explicite. La méthodologie que nous avons choisie pour cette recherche est de type qualitatif, car nous chercherons à analyser les perceptions des étudiantes et étudiants qui ont participé à l'étude de cas sur divers facteurs de motivation. Pour la collecte des données de notre étude, nous avons privilégié la méthode des entrevues semi-dirigées auxquelles 9 étudiantes et étudiants provenant des cours du niveau III en ALS au collégial ont participé. Le guide d'entrevue que nous avons construit en nous basant sur notre cadre de référence comporte 25 questions à réponses ouvertes. Cet instrument de collecte des données a été validé et testé avant son utilisation. L'analyse thématique du contenu a révélé quatre thèmes en relation avec notre objectif de recherche. Les résultats de l'analyse thématique des données nous ont permis de constater que les étudiantes et étudiants considèrent l'enseignement explicite de la grammaire de l'ALS comme étant nécessaire pour l'atteinte de leurs buts d'apprentissage. En ce qui concerne l'utilisation des SIG pour l'apprentissage de la grammaire de l'ALS, l'étude démontre un certain degré de démotivation causée par la rétroaction implicite et la répétitivité des activités d'apprentissage proposées sur les SIG. Ainsi, des sentiments de frustration et d'échecs répétés influencent de façon négative l'intérêt des étudiantes et des étudiants pour l'activité d'apprentissage ainsi que leur perception de sa valeur. Par contre, en utilisant divers types d'exercices sur la même structure, en combinaison avec la rétroaction explicite sur les SIG, leur intérêt augmente grâce à un sentiment de défi et de nouveauté. Aussi, les participantes et participants à notre étude ont eu de forts sentiments d'autonomie grâce à l'apprentissage de la grammaire de l'ALS à l'aide des SIG. Le fait de pouvoir choisir les SIG et les activités d'apprentissage par eux-mêmes leur donne une perception de contrôle qui contribue à augmenter leur motivation. Le sentiment d'autonomie est aussi influencé positivement par la rétroaction explicite. Les résultats indiquent aussi que les SIG renforcent les sentiments d'auto-efficacité qui augmentent le niveau de motivation. En somme, nous pouvons conclure que l'utilisation des SIG pour l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire de l'ALS a un effet positif sur la motivation si certaines conditions sont respectées.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	3
SOMMAIRE.....	5
LISTE DES FIGURES	9
LISTE DES ACRONYMES	10
INTRODUCTION	11
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE	13
1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	13
<i>1.1 Les cours d'ALS au collégial.....</i>	<i>13</i>
<i>1.2 La grammaire, la bête noire dans les cours d'ALS au collégial</i>	<i>14</i>
2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE.....	16
3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE L'ESSAI	21
DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	23
1. LA MOTIVATION DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS AU COLLÉGIAL À APPRENDRE L'ALS.....	23
<i>1.1 La motivation selon la théorie de l'autodétermination de Déci et Ryan (1985) et la dynamique motivationnelle de Viau (2009).....</i>	<i>24</i>
<i>1.2 La motivation dans l'enseignement et l'apprentissage de l'ALS.....</i>	<i>27</i>
2. L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE DE L'ALS	36
2.1 <i>La théorie de l'acquisition naturelle de la langue et de l'apprentissage formel</i>	<i>36</i>
2.2 <i>L'enseignement explicite de la grammaire</i>	<i>40</i>
2.3 <i>L'enseignement et l'apprentissage implicite de la grammaire.....</i>	<i>45</i>
3. L'EFFET DE L'INTÉGRATION DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE DE L'ALS SUR LA MOTIVATION	48
3.1 <i>Les TIC et leurs effets sur la motivation</i>	<i>48</i>
3.2 <i>Les TIC et leur effet sur la motivation à apprendre l'ALS en général au collégial..</i>	<i>50</i>

3.3 Les TIC et leurs effets sur la motivation à apprendre la grammaire de l'ALS au collégial.....	51
4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI	55
TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE.....	57
1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	57
2. SÉLECTION DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS.....	59
3. ASPECTS ETHIQUES DE LA RECHERCHE	62
4. LES METHODES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES.....	64
6. CRITÈRES DE RIGUEUR	67
QUATRIÈME CHAPITRE LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	70
1. LES THÈMES ET LES SOUS-THÈMES DE NOTRE RECHERCHE	71
2. LE CODAGE DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE	74
3. L'ANALYSE THÉMATIQUE DES DONNÉES RECUEILLIES	75
3.1 Les perceptions des étudiantes et étudiants sur l'importance de l'enseignement explicite et de l'apprentissage de la grammaire de l'ALS à l'aide des SIG.....	76
3.2 Les sites internet et leur effet sur l'intérêt pour la grammaire de l'ALS	84
3.3 L'apprentissage de la grammaire sur les SIG et son effet sur le sentiment d'auto-efficacité et la perception de compétence.....	90
3.4 La REISI et son effet sur le sentiment d'autonomie des étudiantes et étudiants.	101
4. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....	110
CONCLUSION	114
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	120
ANNEXE B.....	130
ANNEXE C.....	134
ANNEXE D.....	139
Le devis ministériel pour les quatre niveaux en anglais langue seconde en formation générale.....	139

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	49
Tableau 2	61
Tableau 3	73
Tableau 4	75

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Schéma thématique : les concepts clés de notre recherche.....	72
Figure 2 L'enseignement explicite inductif	81
Figure 3 L'enseignement explicite de la grammaire de l'ALS et l'apprentissage à l'aide des sites internet	83
Figure 4 Le modèle de l'enseignement explicite déductif	89
Figure 5 La dynamique rétroaction — sentiment d'auto-efficacité — motivation.....	98
Figure 6 Dynamique relationnelle entre le sentiment d'auto-efficacité et la compétence, la rétroaction et les défis raisonnables	101
Figure 7 Les différents types d'autonomie offerte par l'utilisation des SIG.....	102
Figure 8 La dynamique relationnelle entre la perception de contrôle ou le sentiment d'autonomie et la motivation	110

LISTE DES ACRONYMES

ALS - anglais langue seconde

L2- langue seconde

REISI - rétroaction explicite/implicite sur le site internet

SIG - site internet dédié à la grammaire

TIC - technologies d'information et de communication

INTRODUCTION

La motivation en contexte scolaire est un sujet important de recherche en éducation depuis longtemps, la motivation étant à la base de tout apprentissage. Quand nous parlons de motivation à apprendre, nous devons considérer les changements dans la société et dans l'interaction humaine. Les étudiantes et les étudiants d'aujourd'hui n'apprennent pas de la même façon que les générations antérieures et l'enseignement traditionnel est de plus en plus remis en question de nos jours. Qu'est-ce qui a changé ? Entre autres, la manière dont nous communiquons à l'aide des technologies, ce qui fait que nous parlons aujourd'hui de technologies de communication. De plus, pour enseigner l'anglais langue seconde au niveau collégial au Québec, il faut prendre en considération la motivation des étudiantes et des étudiants à apprendre cette langue, surtout quand il s'agit de l'enseignement de la grammaire de l'anglais. L'apprentissage de la grammaire est considéré inutile et désuet par les étudiantes et les étudiants, surtout aux niveaux intermédiaires et intermédiaires avancés, et l'enseignement traditionnel à l'aide de manuels qui offrent seulement des exercices répétitifs et très peu de contexte pour les structures grammaticales à apprendre ne réussit plus à motiver les jeunes d'aujourd'hui.

Une solution possible ? Motiver nos étudiantes et étudiants à apprendre la grammaire de l'anglais langue seconde à l'aide de ces nouvelles technologies de communication qu'ils aiment et qu'ils utilisent couramment. Ainsi, la présente recherche pose un regard sur l'effet de l'intégration des technologies de l'information et communication (TIC) sur la motivation, dans le contexte de l'enseignement explicite de la grammaire de l'anglais langue seconde (ALS) au collégial.

Le premier chapitre présente la problématique de cette recherche. En premier lieu, nous situons les cours d'anglais langue seconde dans le contexte éducationnel collégial au

Québec. Par la suite, nous portons un regard sur les stratégies pédagogiques utilisées dans l'enseignement de la grammaire de l'anglais et les causes possibles du manque de motivation des étudiantes et des étudiants de niveau intermédiaire avancé au collégial, pour étudier la grammaire de l'anglais. La dernière partie du premier chapitre met en évidence l'objectif général de la recherche.

Le deuxième chapitre est dédié au cadre de référence qui découle de l'objectif général de notre recherche. Nous faisons un survol des recherches existantes sur les stratégies efficaces utilisées dans l'enseignement de la grammaire de l'anglais langue seconde, qui contribuent à l'augmentation du niveau de motivation des étudiantes et des étudiants à apprendre la grammaire de l'anglais, et plus précisément, sur l'utilisation des TIC à cet effet. Pour finir, nous présentons les objectifs spécifiques de la présente recherche.

Le troisième chapitre traite de la méthodologie utilisée pour la présente recherche. Nous présenterons nos choix méthodologiques pour le type d'essai, la sélection des participantes et des participants à l'étude, les considérations éthiques, les méthodes et les instruments de collecte de données privilégiés, les stratégies d'analyse des données et les critères de rigueur utilisés.

Le quatrième chapitre présente les données recueillies et l'analyse thématique de ces données. Nous présentons des thèmes issus du corpus des données et nous analysons ces thèmes à la lumière des concepts traités dans le cadre de référence, notamment de diverses théories sur la motivation, l'enseignement et l'apprentissage de l'ALS et l'utilisation des sites internet dédiés à la grammaire (SIG) de l'ALS, afin de noter l'effet de ces derniers sur la motivation des étudiantes et étudiants. Des pistes pour des recherches futures y sont aussi proposées. Ce chapitre est suivi d'une synthèse et par la suite, nous présentons nos conclusions.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Dans le chapitre qui suit, nous porterons un regard sur le rôle de l'anglais langue seconde dans les programmes d'études collégiales au Québec et sur l'enseignement de la grammaire de l'anglais en particulier. Le chapitre se termine par l'objectif général de la présente recherche.

1. Le contexte de la recherche

Les cours d'ALS sont obligatoires pour tous les étudiants et étudiantes de niveau collégial au Québec. Les cours d'ALS font partie de la formation générale au même titre que la philosophie, l'éducation physique et le français. Les étudiantes et étudiants doivent réussir deux cours d'anglais de quarante-cinq heures chacun pour obtenir leur diplôme. Ces cours sont repartis en deux blocs : formation générale commune et formation générale propre au programme d'études de chaque étudiante et étudiant.

1.1 Les cours d'ALS au collégial

Les deux cours obligatoires d'ALS sont regroupés selon le niveau de compétence des étudiantes et des étudiants, notamment débutant, intermédiaire, intermédiaire avancé et avancé. Ces niveaux sont assignés suite à un test de classement en ligne à l'entrée au collégial. Au niveau débutant, pour le premier cours d'anglais, en formation générale, la compétence visée est de « comprendre et exprimer des messages simples en anglais » (Code 4SA0 dans les directives du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011, p. 35). Au niveau intermédiaire, la compétence visée est de « communiquer en anglais avec une certaine aisance (4SA1) » (*Ibid.*, p. 36). Au niveau intermédiaire

avancé, la compétence visée est de « communiquer avec aisance en anglais sur des thèmes sociaux, culturels ou littéraires (4SA2) » (*Ibid.*, p. 37) et au niveau avancé, la compétence visée est de « traiter en anglais d'œuvres littéraires et de sujets à portée sociale ou culturelle (4SA3) » (*Ibid.*, p. 38). Comme nous pouvons le constater, les compétences faisant l'objet des deux cours obligatoires d'ALS mettent l'accent sur la communication.

Dans un cours d'ALS au collégial, qui est d'une durée de 45 heures, un bon nombre d'heures est dédié à l'évaluation sommative, ce qui réduit considérablement le temps alloué à l'apprentissage et à l'enseignement. Selon Lavigne et Fiala (2006) pour atteindre un niveau de compétence élémentaire en ALS, une étudiante ou un étudiant aurait besoin d'une exposition d'environ 1200 heures à la langue visée. Selon la même source, à la fin des études secondaires, le nombre d'heures d'ALS accumulé dans un cours d'anglais en enseignement régulier atteint 644 (*ibid.* 2006), ce qui est encore très loin du temps minimal requis pour l'acquisition d'une base dans une langue seconde. Donc, nous pouvons conclure que le temps d'exposition des étudiantes et étudiants à l'ALS pendant les heures de classe est très limité et si nous mettons l'accent juste sur la communication, les étudiants et étudiantes auront un nombre très restreint de connaissances déclaratives concernant les règles qui dictent la langue anglaise.

En effet, une partie importante du travail d'une enseignante ou d'un enseignant d'un cours d'ALS, surtout aux niveaux plus avancés est de corriger les erreurs et d'enseigner les règles qui dictent la langue enseignée, de façon formelle. D'après Ellis (2001), l'apprentissage des règles (*form-focused instruction*) consiste en des activités qui amènent les étudiantes et étudiants à faire attention à une certaine forme linguistique.

1.2 La grammaire, la bête noire dans les cours d'ALS au collégial

Une partie très importante d'une langue seconde est la grammaire, qui est selon Le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005) un « ensemble des règles

prescriptives de la forme écrite ou de la forme orale d'une langue enseignée » (p.719). Ainsi, l'étude de la grammaire de l'anglais est un incontournable pour l'atteinte de la compétence visée dans un cours d'ALS.

Généralement, pour le niveau débutant et le niveau intermédiaire en ALS au collégial, les étudiantes et étudiants ont un vocabulaire très limité et peu de connaissances de la grammaire de l'anglais. Ils sont conscients aussi qu'ils devront étudier des règles de grammaire et acquérir un vocabulaire plus riche pour pouvoir communiquer de façon satisfaisante, que ce soit oralement ou par écrit. Au niveau intermédiaire avancé, les étudiantes et étudiants ont un vocabulaire plus riche, qui vient généralement de la langue parlée. Ils utilisent la grammaire de manière plus convenable, mais ils font toujours beaucoup d'erreurs, surtout dans les productions écrites.

Pour la présente recherche, nous concentrons notre regard sur le niveau intermédiaire avancé où la motivation à apprendre la grammaire est plus faible. Le niveau de communication de ces étudiantes et étudiants est assez avancé pour pouvoir soutenir une conversation avec un interlocuteur anglophone, même s'ils font des erreurs de grammaire. Ils ont généralement atteint ce niveau avancé en anglais grâce à une exposition prolongée à la langue et à la culture anglophone, soit en famille, soit au travail. Les erreurs qu'ils font sont d'ordre grammatical et nous pouvons aussi constater que leur vocabulaire est insuffisant, mais ces lacunes ne les empêchent pas de communiquer avec d'autres interlocuteurs du même niveau de compétence. Pour cette raison, ils ont une faible perception de l'utilité de l'étude de la grammaire lors des cours d'ALS au collégial. Selon Viau (2009), la perception d'utilité d'une activité d'apprentissage est vitale pour réussir à motiver les étudiantes et étudiants à apprendre. Cela est d'autant plus important pour l'apprentissage d'une langue seconde, notamment l'anglais.

En général, les étudiantes et étudiants du collégial reconnaissent l'utilité de l'anglais dans le monde actuel et l'importance de maîtriser l'anglais pour avoir du succès sur le

marché du travail. C'est ce que Dörnyei (2001), Gardner et Lambert (1959) et Gardner (2006) désignent par but instrumental. Pourtant, leur motivation à améliorer la qualité de la langue pendant les cours d'ALS reste modérée, surtout quand il s'agit de la grammaire. Dans le guide du MELS (2011), parmi les critères de performance énumérés pour les éléments de compétence qui visent la communication orale et écrite en ALS au niveau intermédiaire avancé (niveau III), nous trouvons « Application convenable du code grammatical, syntaxique et orthographique » (p.38) et « l'utilisation généralement correcte des temps de verbe exigés par le contexte » (*Ibid.*, p.38). L'atteinte de la compétence visée dépend directement de l'amélioration de la grammaire et du vocabulaire de l'anglais. Or, si les étudiantes et étudiants de niveau intermédiaire avancé au collégial ne sont pas assez motivés à étudier la grammaire, leurs lacunes de grammaire demeurent, même après 45 heures de cours, et la compétence n'est atteinte que partiellement. La recherche dans l'enseignement de l'ALS et langue étrangère démontre que les apprenantes et apprenants trouvent l'apprentissage de la grammaire le plus exigeant de tous les aspects langagiers à acquérir (Dubovičienė et Gulbinskienė, 2014).

2. Le problème de recherche

Il y a une idée de plus en plus répandue parmi les chercheurs, les enseignantes et enseignants, et les étudiantes et étudiants que l'enseignement de la grammaire n'est plus nécessaire et que les cours d'anglais devraient être dédiés à la conversation et aux jeux. Selon plusieurs chercheurs (Krashen, 1991), une langue seconde est « acquise » de façon naturelle et non « apprise » de façon consciente. L'acquisition naturelle d'une langue selon Krashen (*ibid.*) se fait de la même façon que celle d'une langue maternelle. Il n'y a pas de règles que les apprenantes et apprenants doivent mémoriser, ni des exercices à faire, ni d'évaluation. Après un certain temps, qui peut varier d'un apprenant ou apprenante à l'autre, un certain niveau de compétence dans la langue acquise est présent. Cette théorie soulève plusieurs problèmes. Un de ces problèmes est

constitué par le fait que l'acquisition « naturelle » d'une langue requiert une exposition constante et prolongée des apprenantes et apprenants à la langue visée. Une langue seconde peut être acquise de la même façon que la langue maternelle, mais cela nécessite la même durée d'exposition que pour la langue maternelle.

Cette nouvelle tendance date depuis une trentaine d'années, plus précisément avec l'apparition de la théorie de Krashen et Terrell (1988), qui avancent l'idée qu'une langue seconde doit être acquise de façon naturelle de la même façon que l'acquisition de la langue maternelle, au lieu de l'apprendre de manière consciente et volontaire. Pourtant, dans ce type d'approche où l'accent est mis exclusivement ou majoritairement sur la communication, sans expliquer les règles grammaticales et sans exercices de pratique des structures grammaticales enseignées, même les étudiantes et étudiants les plus avancés de l'ALS au collégial continuent à faire des erreurs pendant la communication orale ou écrite, sans être en mesure de les corriger lors des périodes de révision. Même Krashen (1991) reconnaissait que dans un contexte où le curriculum est préétabli, où le temps est limité et les groupes plus nombreux, l'acquisition naturelle, qui nécessite une interaction constante en face à-face a beaucoup de limites. De plus, pour un niveau avancé, où la langue a été déjà acquise et la fossilisation des erreurs s'est produite, l'enseignement explicite de la grammaire a pour objectif de favoriser la compréhension et la correction de ces erreurs. Comme Krashen (1991) l'admet, la grammaire a la fonction de « moniteur » et « d'éditeur » de la langue. Or à ce niveau, la langue déjà acquise doit être améliorée par un enseignement structuré, d'où la nécessité de l'enseignement explicite de la grammaire.

De plus, la grammaire de l'anglais diffère beaucoup de la grammaire du français, ces deux langues faisant partie de familles de langues différentes, la famille des langues latines pour le français (Institut de recherche et de documentation pédagogique, Suisse, 2003, annexe 10) et la famille des langues d'origine germanique pour l'anglais (König et van der Auwera, 2007). La base lexicale, morphologique et syntaxique de ces deux langues diffère de façon significative.

Il y a deux types d'erreurs que les étudiants font lors de la communication dans une langue seconde. Il s'agit en premier lieu de la généralisation des règles de grammaire, du vocabulaire et de la syntaxe, et en deuxième lieu, des interférences de la première langue ou de la langue maternelle (Bibeau, 1982). Alors, l'enseignement de la grammaire de l'anglais de façon explicite et structurée pourrait éliminer le danger d'interférence de la première langue grâce aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles qui seront acquises.

Toutefois, tel que discuté dans les pages précédentes, les étudiantes et étudiants de l'anglais intermédiaire avancé de niveau collégial ne sont pas motivés à apprendre la grammaire de l'anglais de façon structurée. La manière avec laquelle on enseigne la grammaire en classe pourrait être la cause de l'absence de motivation à apprendre l'ALS des étudiantes et étudiants. L'utilisation des manuels qui répètent les mêmes structures à enseigner et à apprendre à tous les niveaux de compétence en anglais et à toutes les années d'études, le niveau trop bas de difficultés et le manque de défis et de variété des activités d'apprentissage proposées, le manque d'intégration des nouvelles structures dans la production d'une communication orale ou écrite, la répétition des tâches à accomplir et l'enseignement magistral de la grammaire hors contexte par les enseignantes et enseignants, à l'aide de ces manuels, pourraient être quelques causes de démotivation à apprendre la grammaire en classe (Viau, 2009).

Dans un article intitulé « Enseigner avec un manuel ou sans », paru dans la revue « Québec français », Berrier (1999) explique que dans l'enseignement d'une langue seconde, enseigner juste avec des manuels serait très démotivant pour la clientèle étudiante, car un manuel ne fait pas toujours usage des thèmes les plus actuels et ne présente pas de l'intérêt pour les étudiantes et étudiants d'aujourd'hui :

On peut se dégager, à la grande joie des adolescents, du sacro-saint manuel qui peut être un facteur de démotivation, car il date. (...) Soyons donc

éclectiques en langues secondes et choisissons du matériel signifiant pour les élèves! (p. 39)

Deux solutions sont proposées par les chercheurs. D'abord, il faudrait encourager les étudiantes et étudiants à reconnaître et à comprendre les diverses fonctions de la langue dans le contexte (textes écrits et messages oraux). Ensuite, il faudrait les encourager à produire une communication orale et écrite en utilisant certaines structures grammaticales visées (Ellis, 2001). Par exemple, si un certain temps des verbes est visé, l'enseignante ou enseignant pourrait proposer la lecture d'un texte pour identifier ce temps des verbes en premier lieu et comprendre la façon dont il est utilisé dans un contexte quelconque. Ensuite, les étudiantes et étudiants seront invités à l'utiliser dans une production écrite ou une communication orale de façon autonome.

De plus, apprendre la grammaire de l'anglais n'est pas un but en soi pour les cours d'anglais au collégial, mais plutôt une habileté très importante pour atteindre l'objectif, qui est celui d'améliorer la qualité de la communication. Donc, il serait nécessaire de trouver une manière de leur faire apprendre la grammaire de l'anglais en contexte, à travers des activités de lecture, d'écoute et de communication orale et écrite. Il s'agit de l'apprentissage implicite (*implicit learning*) qui serait plus motivant aux yeux des étudiantes et étudiants, car il utilise des situations de communication authentiques et s'appuie sur la théorie de l'apprentissage naturel (Krashen, 1991; Smilkstein, 2011). Par l'apprentissage implicite, nous désignons tout apprentissage qui ne recourt pas à l'apprentissage intentionnel tel que défini par Reber (1989) :

(...) the process by which knowledge about the rule-governed complexities of the stimulus environment is acquired independently of conscious attempts to do so. (p.219)¹

¹ « Le processus par lequel les connaissances sur les complexités des règles d'un certain environnement stimulus sont acquises indépendamment des essais conscients pour le faire. » (Traduction libre de l'anglais.)

Cependant, l'enseignement implicite de la grammaire n'offre aucune explication sur les structures grammaticales introduites ce qui contribue à perpétuer les erreurs que les étudiantes de niveau intermédiaire avancé font sans même s'en rendre compte. Ainsi, l'enseignement explicite des règles de grammaire a l'avantage de modéliser et d'explicitier les structures grammaticales à acquérir pour amener les étudiantes et les étudiants à développer une certaine autonomie quant à l'utilisation de l'anglais de façon correcte. D'autre part, l'enseignement explicite de la grammaire de l'anglais requiert un engagement cognitif assez important qui peut nuire à la motivation. Les étudiantes et les étudiants perdent vite l'intérêt pour les explications et les exercices proposés en dépit de leur variété.

Les différences individuelles des étudiantes et étudiants doivent être prises en considération. Par exemple, dans un groupe de 36 à 38 étudiantes et étudiants dans un cours d'ALS au collégial, plusieurs générations peuvent se côtoyer. Comme il s'agit d'adultes, ces derniers pourraient être des professionnels qui changent de profession, ou des étudiantes et étudiants qui viennent tout juste de finir leurs études secondaires. Cette diversité est intéressante, mais pose un défi pour l'enseignement, à cause des rythmes différents d'apprentissage, des habitudes de travail, de la motivation à apprendre et des connaissances antérieures de ces étudiantes et étudiants. Ce défi inclut aussi le temps différent d'explications que requièrent certains étudiants et étudiantes. Des fois, il faut répéter les explications plusieurs fois à quelques étudiantes et étudiants, ce qui nuit à leur sentiment d'auto-efficacité et engendre la perte d'intérêt et de motivation du reste du groupe.

Dans la présente recherche, nous voulons porter un regard sur les alternatives à l'enseignement magistral de la grammaire. Parmi les alternatives examinées par les chercheurs, les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont été utilisées pour l'enseignement explicite et implicite de la grammaire (Nutta, 2013). Plus largement, les TIC sont exploitées dans tous les domaines compte tenu de leur rôle vital dans les interactions sur le plan social d'aujourd'hui. Tel que décrit dans les pages

précédentes, l'enseignement et l'apprentissage de l'ALS à partir de manuels correspondent de moins en moins aux stratégies d'apprentissage privilégiées des étudiantes et étudiants de niveau collégial. Ces derniers sont habitués à travailler surtout à l'ordinateur, et l'apprentissage à partir de manuels est devenu peu ou pas du tout motivant pour eux (Berrier, 1999). Les enseignantes et enseignants d'aujourd'hui déplorent le fait que leurs étudiantes et étudiants ne peuvent pas délaissier leurs cellulaires pour se concentrer sur les activités proposées en classe (Dupont, Ouellette et Perreault, 2014). Cet intérêt pour les TIC devrait plutôt être vu comme une opportunité d'utiliser de nouvelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage plus efficaces, qui s'imposent à l'heure actuelle, pour pouvoir motiver davantage la clientèle étudiante au collégial. Ainsi, nous nous interrogeons si l'intégration des TIC dans les cours d'ALS au collégial pouvait motiver davantage les étudiantes et étudiants à apprendre la grammaire.

Selon Cabot et Lévesque (2014), les TIC auraient un impact très favorable sur la motivation des étudiantes et étudiants grâce à

[...] l'autonomie que les TIC leur permettent d'exercer : apprendre à leur rythme, pouvoir faire les exercices dans l'ordre qu'ils voulaient, pour revenir sur certaines choses au moment désiré, y compris hors de cours. On constate que ces réponses réfèrent à la notion de sentiment de contrôle, une condition généralement admise comme essentielle à l'intégration réussie des TIC en classe (p.22).

Ces raisonnements nous amènent à nous poser la question si les TIC pouvaient motiver davantage les étudiantes et les étudiants de niveau intermédiaire – avancé au collégial à apprendre la grammaire de l'ALS de manière explicite.

3. L'objectif général de l'essai

Par la présente recherche, nous voulons étudier si l'apprentissage de la grammaire serait plus motivant et efficace à l'aide des TIC pour les étudiantes et étudiants de

niveau intermédiaire avancé au collégial. Ainsi, l'objectif général de notre recherche sera d'analyser l'effet de l'intégration des TIC sur la motivation des étudiantes et des étudiants de niveau intermédiaire avancé au collégial à apprendre la grammaire de l'ALS dans un contexte d'enseignement explicite.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

En guise d'introduction à ce chapitre, rappelons l'objectif général de la recherche : analyser l'effet de l'intégration des TIC sur la motivation des étudiantes et étudiants de niveau intermédiaire avancé au collégial à apprendre la grammaire de l'ALS dans un contexte d'enseignement explicite. Afin d'atteindre cet objectif de recherche, il sera ici question dans ce deuxième chapitre de l'essai des théories et des modèles qui serviront d'assises pour la consolidation de la recherche. Ce cadre de référence comporte ainsi les sections suivantes : la motivation, l'apprentissage et l'enseignement implicite et explicite de la grammaire de l'ALS et l'intégration des TIC. La section portant sur la motivation sera la section centrale de ce chapitre, elle englobera diverses définitions nécessaires à la bonne compréhension des concepts clés de cet essai. Elle portera aussi sur les modèles et théories qui serviront de cadre d'analyse pour notre recherche. La deuxième section exposera la théorie de l'acquisition naturelle d'une langue seconde et les implications de cette théorie sur l'enseignement explicite et implicite de la grammaire de l'anglais dans un contexte éducationnel au collégial. Enfin, la dernière section portera sur l'intégration des TIC dans l'enseignement de l'anglais en général et de la grammaire de l'anglais plus spécifiquement, ainsi que sur l'effet des TIC sur la motivation. Ce chapitre se terminera avec les objectifs spécifiques de l'essai.

1. La motivation des étudiantes et étudiants au collégial à apprendre l'ALS

Keller (1983) nommait la motivation « le cœur négligé » de la planification de l'enseignement. Pour être en mesure de motiver les étudiantes et les étudiants à apprendre, il faut prendre en considération une multitude d'éléments qui concernent la psychologie humaine, le contexte éducationnel, les facteurs externes aux étudiantes et étudiants, etc.

La motivation est un concept complexe qui est à la base de tout comportement humain. Dörnyei (2001) définit la motivation comme étant à la base du choix d'une activité en particulier, la persistance et l'effort dispensé pour accomplir cette activité. Autrement dit, la motivation est responsable de la décision d'accomplir une tâche, pour la durée de cette activité et l'intensité de l'effort dépensé pour l'accomplir.

Masgoret et Gardner (2003) donnent la définition suivante d'une personne motivée :

The motivated individual expends effort, is persistent and attentive to the task at hand, has goals, desires and aspirations, enjoys the activity, experiences reinforcement from success and disappointment from failure, makes attributions concerning success and/or failure, is aroused, and makes use of strategies to aid in achieving goals. (p.128)²

Dans ce qui suivra, le concept de motivation sera défini selon plusieurs auteurs généralistes et par la suite, selon les auteurs qui se sont intéressés à la motivation dans le contexte particulier de l'enseignement et l'apprentissage de l'ALS.

1.1 La motivation selon la théorie de l'autodétermination de Déci et Ryan (1985) et la dynamique motivationnelle de Viau (2009)

Selon la théorie de l'autodétermination (*Self-determination theory* ou *SDT*) développée par Déci et Ryan (1985) tout individu a besoin de se sentir compétent, d'interagir avec les autres et de savoir qu'il est responsable de ses propres actions. Ces trois besoins déterminent le degré de motivation de la personne concernée. Les auteurs distinguent deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, auxquelles Vallerand et Sénéchal (1992) ajoutent un troisième type : l'amotivation ou le manque de motivation.

² « L'individu motivé dépense un effort, est persistant et fait attention à la tâche visée, a des buts, des désirs et des aspirations, trouve du plaisir dans l'activité, ressent de l'encouragement quand il fait l'expérience des succès et des déceptions quand il échoue, il attribue ses succès et ses échecs, est stimulé, et utilise des stratégies pour atteindre ses buts » (Traduction libre de l'anglais).

Deci et Ryan (1985) définissent la motivation extrinsèque comme une action déclenchée par des facteurs extérieurs à l'individu tels que la récompense, la punition, l'obtention de l'approbation d'une autre personne. Ce niveau de motivation correspond à la motivation contrôlée. D'après ces auteurs, le niveau le plus faible de motivation est la motivation extrinsèque qui a été à son tour divisée en plusieurs niveaux : la régulation externe, l'introjection, l'identification et l'intégration. À l'autre bout de cette échelle motivationnelle se trouve la motivation intrinsèque qui correspond à la motivation autonome et qui est déterminée par l'intérêt (*interest*) pour une activité et le plaisir (*enjoyment*). Autrement dit, la motivation intrinsèque est définie comme le plaisir et l'intérêt ressentis par une personne durant l'accomplissement d'une action sans attente de récompense externe (Deci, 1976). Pour une étudiante ou étudiant, l'autonomie contribue à la motivation intrinsèque. Donc, un comportement autodéterminé est préférable à un comportement non autodéterminé.

Leriche, Walczak et Gravel (2015) affirment que « ces trois types de motivation [...] sont intimement liés au contexte et peuvent évoluer dans le temps en fonction des expériences vécues » (p.17).

Dans le contexte éducationnel, Viau (2009) définit la motivation comme suit :

Un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre (p.12).

Dans son ouvrage *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Viau (2009) présente un modèle de dynamique motivationnelle qui a comme facteur central de motivation l'activité pédagogique. Il identifie trois déterminants de la motivation, notamment la perception des étudiantes et étudiants de la valeur de l'activité, leur perception de leur propre compétence et leur perception de contrôlabilité de l'activité proposée par l'enseignante ou l'enseignant. Ces perceptions influencent l'engagement cognitif et la

persévérance des étudiantes et étudiants, ce qui conduit à un certain apprentissage (*ibid.*). Cette dynamique motivationnelle devient un cycle, car « plus l'élève apprend, plus ces perceptions sont positives » (*ibid.* 13).

Viau (2009) définit la perception de la valeur d'une activité « comme le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit » (Viau, 1999, 1994, cité dans Viau, 2009, p. 24). Il montre que si une étudiante ou un étudiant ne voit pas l'utilité de l'activité et n'a pas d'intérêt à l'accomplir, il a peu de motivation à persévérer dans l'activité proposée et à s'engager de façon cognitive. Il mentionne aussi l'importance du plaisir qui contribuerait à favoriser des perceptions positives de l'activité proposée, qui conduiront à leur tour à une dynamique motivationnelle positive et donc à l'apprentissage. Ce même auteur conçoit l'intérêt pour une activité et l'utilité que les étudiantes et les étudiants accordent à une activité comme des caractéristiques influençant leur perception de la valeur.

Quant à la perception de sa compétence, Viau (2009) reprend la définition de Bandura (2003). Pour lui, il s'agit de la « croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura 2003, dans Viau, 2009, p.35). Il définit aussi la perception de sa compétence comme « l'évaluation qu'une personne fait de sa capacité de réussir » (Viau, 2009, p. 38).

En dernier lieu, Viau (2009) explicite le concept de perception de contrôlabilité que les étudiantes et les étudiants peuvent avoir d'une activité pédagogique proposée. Il définit cette perception comme « le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité » (Viau 1994, dans Viau 2009, p.44). L'auteur identifie des origines intrinsèques pour ces trois perceptions.

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) et la dynamique motivationnelle de Viau (2009) s'appliquent à toutes les matières enseignées au collégial. Cependant il existe des théories qui concernent l'enseignement de l'ALS en

particulier. Dans ce qui suit, nous focaliserons notre regard sur les théories existantes de la motivation dans le contexte particulier de l'enseignement de l'ALS.

1.2 La motivation dans l'enseignement et l'apprentissage de l'ALS

Pour ce qui est de la motivation dans l'enseignement et de l'apprentissage de l'ALS, la recherche est très riche. Tout d'abord, il serait nécessaire de différencier entre une langue seconde et une langue étrangère. Dans une conférence intitulée *Integrative Motivation : Past, Present and Future*, Gardner (2001) explique la différence entre une langue seconde et une langue étrangère par le degré d'exposition des apprenantes et apprenants à la langue cible. Si la langue est utilisée couramment dans la vie de tous les jours des individus, il s'agit d'une langue seconde. Par exemple, au Canada, l'anglais et le français sont considérés comme langues officielles, mais le français est prépondérant au Québec où il est utilisé en proportion de 56,09 % comparativement à l'anglais qui est utilisé seulement en proportion de 5,09 % (Gardner, 2001). Donc, au Québec, l'anglais est une langue seconde, car il s'agit de la langue la plus utilisée après le français. Par contre, en Ontario, le français est une langue seconde, car elle est utilisée par 0,44 % de la population comparativement à l'anglais qui est utilisé dans une proportion de 85,66 % (Gardner, 2001). Par contre, une langue étrangère est une langue qui n'est pas parlée couramment dans un certain milieu ou pays. Par exemple, le Japonais serait une langue étrangère pour les Canadiens, car ce n'est pas une langue qu'on entend fréquemment au Canada. Cependant, dû à la mondialisation, l'anglais serait devenu une langue seconde dans beaucoup de pays au monde, car c'est la langue préférée pour communiquer avec des personnes qui parlent une autre langue comme langue maternelle (Davidson, 2012 ; Wu et Marek, 2010).

L'apprentissage de l'ALS ou de l'anglais langue étrangère diffère de tout autre apprentissage (Burden, 2002) :

Learning a foreign language is different from learning other subjects, as it involves more than learning skills, a system of rules, or a grammar; it involves an alteration in self-image and a person's whole social being (n.d.).³

Qu'en est-il de la motivation dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de l'ALS ? Plusieurs auteurs ont élaboré des théories dans ce contexte particulier. À cet effet, Masgoret et Gardner (2003) identifiaient trois composantes du modèle socioéducatif proposé par Gardner (1985 a) : l'intégrativité (*integrativeness*), les attitudes envers l'apprentissage d'une deuxième langue et l'intensité de la motivation :

The unique feature of the socio educational model is that it proposes that motivation can be influenced by other variables such as attitudes toward the learning situation and integrativeness, as well as integrative and instrumental orientations (see Gardner, 2000) and that consequently they have an indirect effect on achievement (2003; p.159)⁴

D'abord, par l'intégrativité ou *integrativeness* en anglais, ils désignent le désir des étudiantes et étudiants de s'intégrer dans la culture de la langue visée. Comme son étude portait sur l'enseignement d'une langue seconde au Canada, où l'anglais et le français sont les deux langues officielles, Gardner (1985a) notait à l'époque une hésitation des étudiantes et étudiants francophones au Québec à s'intégrer dans la culture anglophone à cause de leur sentiment de perte d'identité nationale et la peur de l'assimilation par la culture dominante. Ce sentiment nuisait à leur motivation à apprendre l'ALS justement à cause du manque d'intégrativité qui était présent. D'après Gardner (*ibid.*), s'intégrer dans une culture est équivalent à accepter des caractéristiques cognitives et comportementales, qui sont spécifiques à une autre langue et culture, telles que le vocabulaire, la prononciation et la syntaxe et à

³ L'apprentissage d'une langue seconde est différent de l'apprentissage d'autres matières, parce qu'il implique beaucoup plus que des habiletés d'apprentissage, un système des règles ou une grammaire ; il implique une altération de l'image de soi et de l'ensemble des manifestations sociales d'une personne (Traduction libre de l'anglais).

⁴ La caractéristique unique du modèle socio-éducatif est l'idée que la motivation peut être influencée par d'autres variables, telles que les attitudes envers les situations d'apprentissage et l'intégration, aussi que les orientations intégratives et instrumentales (voir Gardner, 2000) et que par conséquent, elles peuvent avoir un effet indirect sur la réussite (Traduction libre de l'anglais).

s'approprier ces caractéristiques pour devenir partie prenante de cette culture. Fortin (2011) abonde dans le même sens et est d'avis que « l'intégrativité réfère au désir d'apprendre une L2 propre à une communauté afin de pouvoir communiquer avec les membres de cette communauté » (p.2). Par conséquent, les étudiantes et étudiants qui sont plus ouverts envers cette culture et cette communauté seraient plus motivés à apprendre la langue qui la caractérise. Gardner et Lambert (1972) notaient aussi que les étudiantes et étudiants bilingues ont des buts intégratifs plus prononcés et comprennent la valeur de l'acquisition d'une langue seconde, notamment l'anglais.

De plus, d'après plusieurs chercheurs (Bandura, 1986; Dörnyei, 2005; Gardner, 2006) le concept de motivation est interrelié aux sentiments d'efficacité personnelle ou auto-efficacité et d'estime de soi, ainsi qu'à des buts personnels d'apprentissage des étudiantes et étudiants. Ces éléments contribuent à former des attitudes positives ou négatives au regard de l'expérience d'apprentissage, qui à son tour a un effet sur la motivation. Tout cela dépend aussi des caractéristiques cognitives, affectives et sociales de chaque individu.

En ce qui concerne l'intensité de la motivation identifiée comme troisième composante du modèle socioéducatif de Gardner (1985 a), dans le contexte de l'ALS au Québec, les étudiantes et étudiants de niveau collégial qui sont inscrits dans un cours d'ALS sont motivés à divers degrés selon leurs buts.

Gardner et Lambert (1959), Dörnyei (2001) et Gardner (2006) distinguaient deux types de buts qui influencent la motivation scolaire à apprendre l'ALS : le but instrumental et le but intégratif.

Le premier type de buts, soit le but instrumental, est caractérisé par l'intérêt des étudiantes et étudiants à apprendre l'anglais pour obtenir un meilleur emploi par exemple, ou travailler dans une autre province où l'anglais est la seule langue parlée ou dans un pays anglophone. Donc, apprendre l'ALS a une valeur utilitaire ici. Ce but

correspondrait à la motivation extrinsèque qui a été initialement définie par Deci (1975) et par Deci et Ryan (1985). Aussi certaines étudiantes et certains étudiants de niveau collégial sont très intéressés à obtenir une Cote R élevée, pour avoir plus de chances d'être acceptés dans des programmes universitaires très contingentés ou même des programmes collégiaux contingentés, tel que technique policière. Ainsi, les points qu'ils accumulent ont une importance élevée.

Le deuxième type de but, appelé intégratif par les chercheurs renvoie au désir des étudiantes et étudiants d'apprendre l'ALS pour s'intégrer dans la culture anglophone. Ce but est l'équivalent de la motivation intrinsèque telle que définie par Deci et Ryan (1985). Les caractéristiques de ce but ont été discutées dans les pages précédentes, lorsqu'il était question de l'intégrativité (*integrativeness*).

Gardner et Masgoret (2003) observent trois échelles pour mesurer le degré d'intégrativité, notamment l'orientation intégrative (*Integrative orientation*), les attitudes envers la langue seconde visée et l'intérêt pour les langues étrangères.

En ce qui concerne l'orientation intégrative, Masgoret et Gardner (2003) notaient que les individus qui sont intéressés à interagir avec les membres de la culture de la langue à apprendre (réseaux sociaux, travail, vie sociale) seraient plus motivés à apprendre la langue de la culture qu'ils envisagent intégrer.

Ensuite, les attitudes favorables envers une certaine langue favoriseraient l'apprentissage de cette langue. Par exemple, une étudiante ou un étudiant qui aime la culture anglophone seraient plus intéressés à apprendre la langue anglaise pour s'identifier à la culture de cette langue seconde. Par contre, les étudiantes et étudiants qui éprouvent des sentiments négatifs vis-à-vis de la culture anglophone ne seraient pas motivés à apprendre l'ALS. Selon Davidson (2012), au Québec, les attitudes des francophones envers l'ALS étaient auparavant plutôt négatives :

L'universalité de l'orientation intégrative a été remise en question dans certains contextes socioculturels, notamment chez les francophones au Canada, pour qui la peur de l'assimilation et de la perte de l'identité première pourrait empêcher le développement d'un désir d'intégration à la communauté anglophone. (viii)

Cependant, les attitudes des étudiantes et étudiants de niveau collégial au Québec pourraient évoluer grâce à la mondialisation et à l'ouverture vers le monde. Ce type d'attitudes sont reliées au but que Yashima (2002) a nommé « posture internationale », but qui se fait observer chez les étudiantes et étudiants francophones du collégial. Ce troisième but amène un intérêt pour la langue anglaise comme *lingua franca*, le passepartout de la communication internationale de nos jours. Comme les étudiantes et étudiants de niveau collégial voyagent de plus en plus à l'extérieur du Québec et du Canada, ils se rendent compte que l'anglais est la langue de préférence partout dans le monde. Cela influence positivement leur motivation à apprendre cette langue pour être capables de communiquer avec le reste du monde. Davidson (2012) affirme que pour les étudiantes et étudiants de niveau collégial au Québec, l'anglais aurait un but instrumental de communication avec des personnes qui parlent une autre langue maternelle que le français et non pas intégratif comme Gardner (1985 b) le soutenait.

De plus, Noels (2001) distinguait un quatrième but qui correspond à la troisième échelle motivationnelle de Masgoret et Gardner (2003), notamment l'intérêt pour les langues. Il s'agit du but appelé en anglais *intrinsic language-learning goal* ou but intrinsèque d'apprentissage de la langue. Ce but est relatif au sentiment de plaisir éprouvé pendant l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Quoiqu'assez rare, certains étudiants et étudiantes possèdent un don pour l'apprentissage des langues et ils trouvent enrichissant d'apprendre une autre langue. Ce but est en lien avec la motivation intrinsèque. Vallerand et Senécal (1992, p.51, cités dans Viau (2009) définissent la motivation intrinsèque comme le « fait de participer à une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'on retire pendant la pratique de celle-ci » (p.190).

Un autre aspect relié à la motivation dans l'enseignement et l'apprentissage de l'ALS est le contexte éducationnel. Gardner (2007) situe la motivation par rapport à deux contextes : le contexte culturel et le contexte éducationnel. Le contexte culturel est composé des sentiments et des attitudes de l'individu pour la langue seconde visée. Le contexte éducationnel englobe les attitudes des étudiantes et étudiants pour les situations d'apprentissage. Le contexte culturel est directement lié aux buts intégratifs qui conduisent à une motivation intégrative et intrinsèque tandis que dans le contexte éducationnel, nous pouvons observer des buts instrumentaux qui conduisent à une motivation instrumentale ou extrinsèque. Très souvent, le système de récompenses et de pénalités est utilisé dans un contexte éducationnel pour motiver les étudiantes et les étudiants à apprendre, ce qui se traduit par une motivation extrinsèque.

Gardner (2006) distingue aussi trois types d'attitudes dans un contexte culturel qui ont un impact sur la motivation à apprendre l'ALS dans un contexte éducationnel. Parmi ceux-ci, nommons les attitudes envers la communauté de la langue cible, soit l'ALS, les attitudes envers l'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde en général et enfin, les attitudes envers la situation d'apprentissage de l'ALS en particulier. Dans ce dernier cas, nous pouvons ajouter que dans le contexte de l'apprentissage de la grammaire de l'ALS, les attitudes des étudiantes et étudiants varient beaucoup, même si l'importance des activités de grammaire dans le curriculum est généralement bien établie (Jarvis et Szymczyk, 2010).

Grâce au phénomène de globalisation et l'avènement de la communication virtuelle, ainsi que les voyages à l'étranger, l'ALS prend de plus en plus d'importance aujourd'hui au Québec. Les attitudes des étudiantes et étudiants de collégial au Québec seraient amenées à changer et surtout à Montréal, où la population est plus hétérogène. Ces étudiantes et étudiants auraient plus de motivation intrinsèque pour l'apprentissage de l'ALS.

Ces attitudes et objectifs reliés à l'apprentissage de l'ALS se rattachent au concept d'efficacité et aux perceptions des étudiantes et étudiants de leur propre compétence en ALS. Selon Bandura (1986), cette perception se traduit par la croyance des individus en leur capacité d'accomplir une tâche quelconque. Pour les apprenantes et apprenants de l'ALS, cette perception inclut une confiance dans leur capacité de répondre aux exigences de l'apprentissage et une estime de soi élevée.

Bong et Skaalvik (2003) avançaient aussi que cette perception de soi quant à l'apprentissage de l'ALS est basée sur les expériences passées de l'individu et sur une conception plus générale de sa propre valeur et de ses capacités. Dörnyei (2005) ajoute que le facteur le plus stimulant dans l'apprentissage d'une langue seconde est l'image que les étudiantes et étudiants se font de leur futur.

Pour continuer, les attitudes, les buts et les sentiments d'efficacité des étudiantes et étudiants de l'ALS ont un impact sur leur motivation à apprendre. Dörnyei (*ibid.*) voit la motivation pour apprendre une langue seconde, et plus particulièrement l'anglais, dans un contexte éducationnel, sous trois niveaux, notamment la langue seconde visée (l'anglais), l'apprenante ou apprenant et la situation d'apprentissage.

Pour le niveau de la langue seconde, il distingue les deux buts d'apprentissage identifiés par Deci et Ryan (1985), soit le but intégratif et le but instrumental.

En ce qui concerne le niveau de l'apprenante ou apprenant en ALS, Dörnyei (*ibid.*) rappelle les deux composantes motivationnelles de Bandura (1993), plus précisément le besoin de l'accomplissement et le sentiment de confiance personnelle qui englobe le sentiment d'auto-efficacité, le sentiment d'estime de soi et les attributions causales.

Finalement, Dörnyei (*ibid.*) perçoit le troisième niveau motivationnel comme le niveau de la situation d'apprentissage qui est constitué de la motivation intrinsèque et

extrinsèque et déterminé par trois facteurs : le cours, l'enseignante ou enseignant et le groupe.

Selon Dörnyei (2001), la motivation influence « la direction et l'ampleur » (« *direction and magnitude* ») (p.8) de tout comportement humain, notamment pour les trois comportements suivants : le choix d'une activité, la persistance dans une activité et l'effort qu'une personne déploie pour accomplir une activité. D'après ce chercheur, la motivation humaine est plus prononcée quand les individus se sentent compétents, ont suffisamment d'autonomie, ont des buts valides, obtiennent une rétroaction et sont appréciés par les autres. Il identifie un type de motivation dite élitiste qui n'a pas été décrit auparavant par les autres chercheurs. Pour ce type de motivation, il s'agit pour les étudiantes et étudiants d'apprendre pour satisfaire leur besoin d'excellence en général. Ces étudiantes et étudiants ne supportent pas les échecs. Le succès dépend de trois facteurs, à savoir : l'attribution causale qui selon Weiner, (1992) relie les succès et les échecs passés aux résultats visés de l'apprentissage, le sentiment d'auto-efficacité (*self-efficacy*) qui est le sentiment que quelqu'un a de sa capacité à accomplir une action à un certain niveau de difficulté (Bandura, 1993) et l'estime de soi (*self-worth*) qui est le sentiment qu'un individu peut avoir de sa valeur personnelle (*ibid.*). « *Efficacy beliefs influence how people feel, think, motivate themselves and behave* »⁵ (*Ibid.* p.118). Jones (2013) affirme que le sentiment d'auto-efficacité est influencé aussi par la performance réelle, par les expériences indirectes, par la persuasion sociale et par l'anxiété.

Selon la théorie cognitive de la motivation de Weiner (1992), trois systèmes conceptuels cognitifs cohabitent : l'attribution causale, l'auto-efficacité (concepts définis dans les pages précédentes) et l'impuissance apprise (*learned helplessness*) (Seligman, 1967). L'impuissance apprise est un concept défini par le psychologue

⁵ Les sentiments d'efficacité influencent la façon dont les individus pensent, s'auto-motivent et la façon dont ils agissent (Traduction libre de l'anglais).

Martin Seligman dans le cadre de sa recherche sur la dépression. Il s'agit de l'idée qu'une personne peut avoir un sentiment d'impuissance et de futilité à accomplir une activité à cause des échecs ou des punitions répétés dans le passé et du manque de contrôle sur une activité proposée. Cette théorie est étroitement liée à l'attribution causale de Weiner (1992).

Williams et Burden (1997) notent qu'il est important de proposer des activités d'apprentissage qui favorisent la motivation intrinsèque à travers l'intérêt, la curiosité, les défis raisonnables et l'autonomie. Le manque de contrôle pour une activité conduit au sentiment d'impuissance et donc à l'amotivation (Burden, 2002).

Dans le contexte de l'apprentissage de l'ALS, une étudiante ou étudiant peut ressentir des sentiments d'incompétence et de futilité à l'égard de l'apprentissage d'une certaine structure grammaticale ou de la grammaire en général, à cause des échecs subis dans son apprentissage dans le passé, ce qui conduit à l'amotivation et par conséquent à l'évitement de toute activité d'apprentissage de la grammaire. Dans un tel scénario, l'étudiante ou étudiant refuse de faire l'effort cognitif nécessaire à comprendre la grammaire de l'ALS et de l'utiliser de manière correcte.

En décrivant le sentiment d'impuissance apprise de ses étudiantes et étudiants en ALS au Japon, Burden (2002) explique leur apathie par le manque de réussite dans leur apprentissage de l'ALS malgré le temps qu'ils ont passé à l'étudier :

Students have become worn down by a lack of perceived progress manifesting itself in a majority of students regarding themselves as beginners despite seven years of instruction. Rather than displaying just apathy towards English learning, the fear of making mistakes makes them appear apathetic to teachers when in fact they are discouraged and hopeless with a fossilized learned helplessness. (n.d.)⁶

⁶ Les étudiants sont rendus découragés à cause d'un manque de progrès perçu surtout par des étudiants qui se considèrent toujours comme débutants malgré sept ans d'enseignement. Au lieu de montrer de l'apathie envers l'apprentissage de l'anglais, la peur des erreurs les fait apparaître apathiques aux

Si le succès d'une activité d'apprentissage favorise des perceptions positives de leur compétence, les échecs ou la progression trop lente de leurs connaissances et habiletés contribuent à des perceptions faibles de leur propre compétence (Bandura, 1993). Donc, le succès est étroitement relié à la motivation, qui conduit à l'apprentissage.

2. L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire de l'ALS

Dans cette partie, nous survolerons la recherche sur la théorie de l'acquisition naturelle d'une langue seconde par opposition à l'apprentissage formel, pour noter l'importance de l'enseignement explicite et implicite de la grammaire de l'ALS dans le contexte éducationnel. Ensuite, nous examinerons l'effet de ces deux approches sur la motivation des étudiantes et étudiants du collégial dans les cours d'ALS.

2.1 La théorie de l'acquisition naturelle de la langue et de l'apprentissage formel

Selon plusieurs chercheurs, une langue seconde devrait être « acquise » de façon naturelle et non « apprise » de façon consciente (Krashen et Terrell, 1988). Habituellement, lors de l'apprentissage d'une langue seconde, l'accent est mis sur la forme et sur la théorie de la langue, pour comprendre comment la langue seconde visée fonctionne. Cette approche requiert un certain effort intellectuel et de la mémorisation pour emmagasiner des connaissances déclaratives et procédurales. Par contre, l'acquisition naturelle d'une langue seconde suit le modèle de l'acquisition de la langue maternelle, modèle qui est expliqué par la théorie interactionniste de Vygotsky (1978), basée sur l'expérience et sur le fait que le langage est développé par l'interaction sociale. Dans le même ordre d'idées, la théorie innéiste de Chomsky (1959) avance que l'acquisition de la langue maternelle est programmée à la naissance et que l'enfant apprendra le langage comme il apprend à marcher.

enseignants quand en effet ils sont découragés et manifestent un sentiment d'impuissance acquise (Traduction libre de l'anglais).

Krashen et Terrell (1988) soulignent l'importance de l'assimilation naturelle de la langue par l'intermède d'une interaction signifiante (*meaningful interaction*) avec les locuteurs natifs, ce qui contribue à la compréhension du sujet traité et l'assimilation de la langue dans un contexte naturel. Cette théorie est appelée *comprehensible input* par Krashen (*ibid.*). Il propose cinq hypothèses dans sa théorie, notamment l'exposition à la langue visée (*input*), l'acquisition et l'apprentissage, le rôle de moniteur, l'ordre naturel et le filtre affectif.

Par la première hypothèse, soit celle de l'exposition à la langue visée, Krashen et Terrell (1988) sont d'avis que l'apprenante ou l'apprenant bénéficiera, lors d'une exposition à la langue visée, à un niveau de compréhension légèrement plus élevé que sa capacité de compréhension à un moment donné (*input +1*) ce qui conduit à l'acquisition de la langue.

La deuxième hypothèse oppose l'acquisition d'une langue seconde à l'apprentissage d'une langue seconde. L'acquisition se manifeste de façon non consciente et conduit à l'assimilation implicite de la langue, étant donné que l'apprenante ou l'apprenant est exposé à la langue de manière constante et prolongée. Dans ce cas, les apprenantes et apprenants ne se rendent même pas compte qu'ils ont appris quelque chose de nouveau. À l'opposé, l'apprentissage d'une langue seconde se fait de façon consciente et requiert un certain effort cognitif. Il fait appel aux règles de la langue enseignée et à une approche explicite d'enseignement et d'apprentissage. De plus, l'acquisition d'une langue seconde se focalise sur la communication orale dans un contexte naturel, tandis que l'apprentissage a comme priorité la forme écrite dans un contexte éducationnel.

La troisième hypothèse concerne le rôle de moniteur de l'apprentissage conscient de la langue. Selon Krashen et Terrell (1988), l'apprentissage conscient de la langue repose sur la mémorisation des règles de grammaire, l'enseignement explicite et la correction des erreurs et nécessite un certain effort intellectuel de la part des étudiantes et étudiants d'une langue seconde. L'apprentissage formel d'une langue seconde en général vise à

transmettre des connaissances sur la langue visée et a le rôle de moniteur ou d'éditeur de la langue. Toutefois, selon Krashen et Terrell (1988) les étudiantes et les étudiants n'arrivent pas à utiliser ces connaissances dans la conversation. Ils admettent cependant que l'apprentissage des règles d'une langue seconde sert à « éditer » la langue acquise.

La quatrième hypothèse soutient que la langue est acquise dans un certain ordre naturel qui n'est pas influencé par l'enseignement explicite. Par exemple, les étudiantes et les étudiants pourront utiliser la terminaison adéquate à la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif après un certain temps après avoir appris la règle en classe. L'acquisition n'est pas immédiate.

Finalement, la dernière hypothèse est que dans un contexte éducationnel d'apprentissage d'une langue seconde, les étudiantes et les étudiants qui éprouvent des sentiments négatifs envers la langue visée, soit à cause des erreurs répétées ou d'un manque de compréhension des règles enseignées, développent un filtre affectif qui les protège contre la déception. Dans ce cas, le niveau de motivation à apprendre la langue diminue considérablement (Schütz, 2014) et un certain niveau d'impuissance apprise se manifeste.

Krashen et Terrell (1988), quant à eux, sont très ambiguës concernant l'apprentissage de la grammaire :

As we have discussed earlier, the study of grammar does have a role in the language program. Our goal is to produce optimal Monitor-users, performers who can use grammar as a supplement to acquisition in situations where grammar use is appropriate. But this implies that grammar instruction has a limited role (p.57).⁷

⁷ Comme discuté antérieurement, l'étude de la grammaire a un rôle dans le programme des langues. Notre but est de produire des utilisateurs optimaux du moniteur, des performeurs qui utilisent la grammaire comme supplément pour l'acquisition dans des situations où l'utilisation de la grammaire est nécessaire. Mais cela implique que l'enseignement de la grammaire a un rôle limité (Traduction libre de l'anglais).

Cette affirmation est très vague est nous nous demandons qu'est-ce que les auteurs pensaient pour ce qui est du « moment opportun » pour l'utilisation de la grammaire.

D'ailleurs, la théorie de l'acquisition naturelle de la langue, qui est à la base de l'approche par compétences dans l'enseignement de l'ALS, soulève plusieurs problèmes dans un contexte éducationnel. Ces problèmes ont été signalés par plusieurs chercheurs (Gregg, 1984 ; Ammar, Lightbown et Spada, 2010 ; McLaughlin, 1990 ; White, 1987) qui notent les limites de la théorie dans la pratique de l'enseignement d'une langue seconde. En effet, cette théorie ne peut pas s'appliquer avec succès dans le contexte éducationnel, au moins pour deux raisons.

Premièrement, dans un cours d'ALS au collégial, qui est d'une durée de 45 heures, un bon nombre d'heures est dédié à l'évaluation sommative, ce qui réduit considérablement le temps consacré à l'apprentissage et à l'enseignement. Or l'acquisition « naturelle » d'une langue requiert une exposition constante et prolongée des apprenantes et des apprenants à la langue visée. L'apprenante ou apprenant doit être exposé à la langue visée pendant plusieurs heures par jour, ce qui n'est pas le cas au Cégep. En effet, les étudiantes et les étudiants ont un cours de trois heures par semaine et beaucoup n'ont pas de contact avec l'anglais en dehors de la classe (Lightbown et Spada, 2013).

De plus, les évaluations sommatives nécessaires dans le contexte éducationnel promeuvent une motivation extrinsèque très faible à cause des buts instrumentaux des étudiantes et étudiants qui désirent passer le cours. Comme indiqué dans les pages précédentes, la recherche identifie le but instrumental des apprenantes et des apprenants d'une langue seconde, surtout de l'anglais, comme leur perception de la nécessité d'apprendre la langue pour être capables d'obtenir une récompense, telle qu'un meilleur travail (Dörnyei, 2001 ; Gardner, 2006 ; Gardner et Lambert, 1959) ou même une meilleure note (Deci et Ryan, 1975).

Cependant, une partie importante du travail d'une enseignante ou d'un enseignant d'un cours d'ALS, surtout aux niveaux plus avancés, consiste à corriger les erreurs et à enseigner les règles propres à la langue enseignée (Gardner, 2007). En fait, la nécessité de l'évaluation sommative dans le cadre d'un cours d'ALS est en soi un facteur de démotivation et va à l'encontre de la théorie de l'acquisition naturelle d'une langue.

Deuxièmement, l'interaction doit être signifiante et avec des interlocuteurs natifs. Toutefois, dans un groupe de 36 étudiantes et étudiants de niveau intermédiaire ou intermédiaire — avancé, l'interaction des étudiantes et des étudiants se fait en général avec leurs pairs qui ont le même niveau d'expertise dans la langue. Donc, sans un enseignement explicite des règles et sans correction des erreurs, les étudiantes et les étudiants continuent à faire des erreurs dans la conversation avec leurs pairs, ce qui conduit à la fossilisation des erreurs. Le rôle de moniteur et d'éditeur de l'apprentissage explicite d'une langue seconde contribuerait à éliminer ce problème. L'enseignante ou l'enseignant est le seul interlocuteur compétent de l'ALS. Or, sans enseignement magistral de la langue ou sans apprentissage explicite, les étudiantes et les étudiants ont peu d'exposition correcte à la langue visée (Lightbown et Spada, 2013). Ainsi, l'enseignement formel de la langue est nécessaire dans un contexte éducationnel surtout grâce à son rôle de moniteur de la langue déjà acquise de façon naturelle avant le cours d'ALS.

En somme, la théorie de l'acquisition naturelle de la langue va à l'encontre d'une éducation institutionnalisée et structurée à cause des difficultés mentionnées plus haut.

2.2 L'enseignement explicite de la grammaire

Selon le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005), la grammaire explicite peut être de deux types, notamment déductifs et inductifs, qui correspondent à deux types d'enseignement de la grammaire.

Dans un enseignement explicite déductif de la grammaire, l'enseignant donne d'abord la règle aux élèves, quelques explications ; les élèves font ensuite des exercices pour mettre la règle en application et pour l'apprendre. Dans un enseignement explicite inductif de la grammaire, des exemples choisis sont soumis à l'observation des élèves ; ensuite, ceux-ci procèdent à des classements d'après ces observations, et à une découverte de la règle ; en dernier lieu, ils font des exercices pour mettre la règle en application. (p. 719)

En ce qui concerne la dichotomie inductif-déductif, l'acquisition fait appel à un raisonnement inductif qui part du contexte de la communication et arrive à la découverte de la règle, sans trop se concerner sur la théorie. Nous pouvons même dire que c'est une découverte empirique du fonctionnement de la langue. Ceci arrive dans des contextes naturels où les experts sont absents. Par contre, l'apprentissage formel d'une langue seconde se fait dans une vision déductive, car l'enseignante ou l'enseignant démontre une règle et donne des exemples, pour ensuite procéder à l'application. Ellis (2010) voit la grammaire explicite comme consciente, déclarative et à apprendre, tandis que la grammaire implicite est à acquérir de manière involontaire et l'apprentissage se fait pendant la communication.

Dumont (2005) faisait la distinction entre enseignement et apprentissage, implicite ou explicite, en affirmant que l'enseignement explicite ne mène pas nécessairement à un apprentissage explicite. Il se peut aussi bien que les étudiantes et étudiants apprennent de façon implicite, même si l'enseignement est explicite.

Ellis (2010) soutient que l'enseignement explicite de la grammaire est un incontournable même si le résultat immédiat consiste en des connaissances déclaratives explicites, car cela mène aussi à l'apprentissage inductif :

[...] [E]xplicit instruction is often superior for developing explicit knowledge. Even if explicit instruction only results in explicit knowledge, this can be seen to be of value as (1) explicit knowledge is an integral part of language proficiency and (2) it primes the processes responsible for the

*development of implicit knowledge.*⁸ (p. 3)

Ce même auteur distingue quatre types d'enseignement explicite : proactif-déductif, proactif — inductif, réactif — déductif et réactif — inductif.

- a) Le premier type, soit l'enseignement proactif déductif concerne les explications des règles et des structures grammaticales visées, suivies par des exemples et la pratique. Dans le cadre de ce type d'enseignement, l'enseignante ou l'enseignant utilise un métalangage propre à la grammaire.
- b) L'enseignement explicite de type proactif inductif porte sur des tâches pratiques qui visent l'apprentissage d'une structure. Ellis (*ibid.*) appelle ce type de tâches pratiques « des tâches qui contribuent à la prise de conscience linguistique » (« *consciousness raising tasks* », p.6) et il est d'avis qu'il s'agit d'un type d'apprentissage par la découverte (« *discovery learning* », p.6), car l'enseignante ou l'enseignant amène les étudiantes ou étudiants à découvrir les règles par eux-mêmes à partir du contexte. Par exemple, une tâche de ce type consisterait en la lecture d'un texte où la structure visée apparaît plusieurs fois. Son identification par les étudiantes et étudiants leur permet de comprendre comment cette structure est utilisée dans un contexte donné, ce qui correspond à la modélisation. Ensuite, par la pratique guidée, les étudiantes et les étudiants arrivent à l'acquisition de la structure identifiée de façon correcte par la procéduralisation.
- c) Quant à l'enseignement explicite de type réactif déductif, il s'agit de la correction explicite des erreurs et l'utilisation d'un métalangage linguistique

⁸ L'enseignement explicite est souvent préférable afin de développer des connaissances explicites. Même si l'enseignement explicite vise seulement des connaissances déclaratives, il peut avoir une certaine valeur puisque (1) les connaissances déclaratives sont une partie importante de la compétence langagière et (2) il favorise le développement des connaissances implicites (Traduction libre de l'anglais).

approprié pour indiquer le type d'erreur que les étudiantes et les étudiants ont fait.

- d) Finalement, l'enseignement explicite de type réactif — inductif est caractérisé par l'identification de l'erreur sans offrir de correction ce qui permet aux étudiantes et étudiants de réfléchir, réessayer et corriger l'erreur par eux-mêmes, ce qui conduit à l'apprentissage par la découverte.

Ellis (2010) soutient que l'enseignement explicite de la grammaire aide les étudiantes et étudiants à faire attention à la forme de la structure à acquérir dans le contexte. Sans enseignement explicite, ces formes ou structures pourraient passer inaperçues ce qui ne favorise pas leur acquisition. Aussi, en apprenant les règles de façon consciente, ils pourront procéduraliser les connaissances déclaratives pour ensuite les utiliser de façon indépendante, ce qui se traduit par l'acquisition.

Dumont (2005) montrait que la majorité des études et expérimentations sur l'effet de la rétroaction explicite sur les étudiantes et étudiants adultes d'une langue seconde signalaient que la rétroaction explicite pendant la pratique serait essentielle et plus importante même que les explications explicites préalables de la part de l'enseignante ou enseignant pour l'acquisition de la langue visée. Aussi, il tirait la conclusion que l'enseignement et la rétroaction explicites d'une langue seconde aux adultes étaient prouvés nécessaires par la recherche, surtout si nous prenons en considération l'âge et le niveau langagier des étudiantes et étudiants de niveau plus avancé en ALS. Ainsi, il soutenait que les apprenantes et apprenants adultes d'une langue seconde ont plus d'habiletés analytiques associées avec l'apprentissage et l'enseignement explicite et moins de temps pour acquérir une structure grammaticale quelconque de façon implicite ou inductive, ce qui ferait que l'enseignement explicite serait plus efficace que celui implicite.

Vincent et Lefrançois (2013) considèrent qu'une « véritable méthode inductive ne peut pas impliquer un retour sur la règle de la part de l'enseignant » (p.478) et que les méthodes inductives sont « synonymes d'enseignement implicite » (p.478). Ils soulignent aussi : « En aucun cas dans le processus, la règle n'est confirmée ou infirmée par l'enseignant » (p.479).

En ce qui concerne l'apprentissage explicite de la grammaire, notamment celui de type proactif — inductif, Eckhert (2008) est arrivé à la conclusion que

[...] les tâches de prise de conscience linguistique non seulement sont susceptibles de développer de manière significative le savoir explicite de l'apprenant, mais qu'en plus ils fournissent une grande variété d'occasions d'apprentissage en dehors du focus grammatical ou thématique de la tâche (p.119).

Ainsi, la recherche démontre que l'enseignement explicite de la grammaire, même s'il est considéré comme traditionnel, a toujours un rôle dans un cours d'ALS dans une approche communicative basée sur des tâches de prise de conscience linguistique. Les connaissances déclaratives explicites (Ellis, 2010) que ce type d'enseignement favorise contribuent au développement de l'autonomie des étudiantes et étudiants à construire des connaissances implicites, par association avec leurs connaissances antérieures.

De plus, les chercheurs (Fotos et Ellis, 1991 ; Mohamed, 2001) ont établi le lien entre le niveau de compétence en ALS et les résultats positifs d'un type particulier d'enseignement explicite. Ainsi, les explications métalinguistiques dans le cadre de l'enseignement explicite de type proactif — déductif seraient plus adéquates pour le niveau intermédiaire, qui correspond au cours d'ALS de niveau II au cégep, tandis que l'utilisation des tâches qui contribuent à la prise de conscience de l'enseignement explicite de type proactif inductif serait plus appropriée avec des groupes de niveau intermédiaire — avancé qui correspond au cours d'anglais niveau III.

Aussi, dans sa recherche, Fotos (1994) conclut que l'enseignement de la grammaire peut être intégré dans une approche communicative grâce aux tâches de prise de conscience des connaissances explicites.

2.3 L'enseignement et l'apprentissage implicite de la grammaire

Ce type d'enseignement porte sur l'apprentissage plus naturel et authentique grâce à l'utilisation du contexte dans lequel les structures grammaticales apparaissent dans une communication naturelle, sans tenir compte des règles de grammaire, sans explications métalinguistiques, et même sans enseignement. L'enseignant devient un modèle et sa compétence linguistique suffit. Les étudiantes et étudiants sont immergés dans la langue de façon naturelle et les mécanismes de la langue sont découverts ou non par eux — mêmes. La théorie n'est pas nécessaire. La communication et l'information compréhensible (« *compréhensible input* ») constituent la seule base de l'apprentissage (Krashen, 1991).

Legendre (2005) définit la grammaire implicite comme suit :

[...] type de grammaire issue d'un enseignement dans lequel les élèves, conduits par l'enseignant, procèdent par manipulations de phrases, par des jeux sur/avec la langue de façon à ce qu'ils se forment une règle dans leur tête sans que celle-ci ne soit énoncée ni expliquée par l'enseignant. (p. 719 — 720)

Nous pouvons constater que ce type d'apprentissage s'approche le plus de la théorie de l'acquisition naturelle de Krashen (1991) et Krashen et Terrell (1988). L'accent est mis dans ce cas sur l'identification des éléments qui font l'objet d'un apprentissage dans le contexte où ils apparaissent et dans ce cas le métalangage linguistique n'est pas nécessaire (Elder, Erlam et Philp, 2007). D'ailleurs, Ellis (2010) voit l'apprentissage implicite comme spontané, sans utilisation du métalangage linguistique et dans le contexte d'une tâche d'apprentissage qui conduit l'étudiante ou l'étudiant à l'acquisition involontaire d'une certaine structure.

L'apprentissage implicite d'une langue se produit en action, dans un contexte d'immersion et pendant une période de temps plus étendue. C'est le cas de l'apprentissage de la langue maternelle dans les premières années de vie d'un individu. Les enfants acquièrent le langage de façon spontanée, dans l'action et par la découverte, mais ils ne sont pas capables d'expliquer comment la langue fonctionne (Ellis, 2011). Ce processus d'acquisition de la langue maternelle peut être expliqué par la théorie de la période critique de développement de Chomsky (1959) selon laquelle un enfant acquiert le langage et divers éléments langagiers à des moments bien établis de sa vie.

Toutefois, les apprenantes et apprenants adultes utilisent d'autres habiletés mentales que celles des enfants pour apprendre une langue, telles que la résolution de problèmes et les habiletés métalinguistiques, et ce notamment parce qu'ils ne peuvent plus accéder à leur habileté innée d'acquisition d'une langue (Lightbown et Spada, 2010). Ainsi, pour un adulte, l'apprentissage implicite d'une langue seconde dans le contexte de l'approche communicative est très limité et l'enseignement nécessite des explications métalinguistiques de la langue seconde visée (Ellis, 2011). C'est ainsi que, dans le contexte d'un cours d'ALS au collégial, où la majorité des étudiantes et des étudiants ont atteint l'âge adulte et le temps est limité à 45 heures d'apprentissage, l'enseignement implicite est insuffisant pour l'atteinte de l'objectif du cours qui est en général de communiquer en anglais avec une certaine autonomie pour les niveaux débutants et avec aisance pour les niveaux avancés. Dans ces conditions, pour le niveau intermédiaire — avancé de l'ALS, qui correspond au niveau III au collégial, où les étudiantes et étudiants ont déjà acquis l'ALS de façon soit implicite ou explicite, l'enseignement et l'apprentissage implicites offrent très peu de support pour peaufiner la langue et pour comprendre les mécanismes plus fins de sa structure afin de permettre aux étudiantes et étudiants un niveau plus élevé d'autonomie langagière. Dans ce cas, le rôle de moniteur — éditeur de la grammaire explicite (voir Krashen, 1991, dans les pages précédentes) revêt une grande importance. D'ailleurs, à tous les niveaux de compétence dans un cours d'ALS au collégial, l'enseignement implicite de la

grammaire de l'ALS devrait être combiné à l'enseignement explicite de la grammaire. Selon Lantolf (2011), les connaissances explicites doivent être complémentaires à la communication afin de les procéduraliser. D'ailleurs, dans sa recherche antérieure sur l'effet de l'enseignement implicite et explicite, MacWhinney (1997) était du même avis :

Les psychologues ont démontré plusieurs fois que l'apprentissage des concepts avec des organisateurs et des indices préalables est toujours mieux que l'apprentissage sans indices. Les étudiants qui reçoivent de l'enseignement explicite, et en même temps une exposition implicite aux formes, semblent recevoir le meilleur des deux mondes (p.278).

Lantolf (2011) fait la distinction entre les connaissances spontanées et les connaissances conceptuelles ou scientifiques. La première catégorie porte sur les connaissances acquises de manière involontaire et en général, elles ont une qualité empirique, et sont souvent limitées, voire même erronées. Par contre, les connaissances conceptuelles ou scientifiques résultent d'un apprentissage théorique volontaire et ont l'avantage d'être transférables grâce à la généralisation et l'abstraction des concepts observés.

L'effort cognitif conscient et volontaire effectué par les apprenantes et apprenants de l'ALS pour comprendre les connaissances déclaratives explicites de grammaire conduit à la transformation de ces connaissances déclaratives explicites en des connaissances implicites par la procéduralisation, la pratique guidée, le transfert des connaissances antérieures. Cela conduit à l'acquisition et à la production automatisée de la langue (Ellis, 2007). De plus, la comparaison intentionnelle de la langue maternelle à l'ALS pourrait décourager la généralisation erronée des formes grammaticales et la fossilisation des erreurs. Cette comparaison peut être faite seulement dans le cadre d'un enseignement explicite de la grammaire de l'ALS. Pourtant, l'enseignement explicite pourrait amener une étudiante ou un étudiant à être démotivé à cause de l'effort cognitif soutenu nécessaire à la compréhension des structures grammaticales différentes de sa langue maternelle acquise de façon naturelle.

3. L'effet de l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire de l'ALS sur la motivation

3.1 Les TIC et leurs effets sur la motivation

Avec l'arrivée des TIC dans l'enseignement en général, les rôles des intervenants ont changé considérablement. Le rôle central dans la classe n'est plus joué par l'enseignante ou enseignant qui transmet des connaissances, mais par les étudiantes et les étudiants qui sont plus engagés dans leur apprentissage et plus actifs (Dupont, Ouellette, Perreault, 2015 ; Shafaei, 2012). Ils sont responsables de leurs apprentissages « dans un contexte de pédagogie active » (Dupont *et al.*, 2015, p. 16). Afin de motiver une clientèle de plus en plus variée et engager de façon active une génération qui est considérée plus technologique que jamais auparavant, les TIC sont de plus en plus utilisées dans la classe avec succès. De plus, l'intégration du profil TIC dans plusieurs programmes témoigne de l'importance de ces outils dans l'enseignement actuel (Dupont, Ouellette et Perreault, 2015). Cabot et Lévesque (2014) sont d'avis que l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage a un effet positif sur l'intérêt des étudiantes et des étudiants comparativement à l'enseignement traditionnel. Viau (2009) note que l'utilisation des TIC de manière judicieuse pourrait permettre aux étudiantes et étudiants de développer des attitudes positives au regard de la compétence à acquérir, de l'intérêt pour la matière enseignée et un sentiment de contrôle pour les activités d'apprentissage proposées, augmentant ainsi leur motivation.

Toutefois, pour que l'utilisation des TIC ait un effet positif sur la motivation des étudiantes et étudiants, Viau (*ibid.*) affirme que dix conditions pédagogiques doivent être satisfaites. Ces conditions pédagogiques sont rappelées dans le Tableau 1.

Tableau 1

Les conditions pédagogiques qui influencent la motivation, selon Viau (2009)

Une activité doit avoir des buts et des consignes claires ;
Une activité doit être signifiante pour les étudiantes et étudiants ;
Une activité doit avoir comme résultat un produit authentique ;
Une activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités ;
Une activité doit offrir un défi aux étudiantes et étudiants ;
Une activité doit exiger un engagement cognitif de la part des étudiantes et étudiants ;
Une activité doit responsabiliser les étudiantes et étudiants en leur offrant la possibilité de faire des choix ;
Une activité doit permettre aux étudiantes et étudiants d'interagir avec les autres ;
Une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire ;
Une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante.

De l'autre côté, un facteur important qui peut agir négativement sur la motivation des usagers de l'ordinateur est la frustration qui peut être dérivée d'un taux élevé d'erreurs, de la répétitivité de l'activité, de la lenteur de la réponse à l'ordinateur et des fonctionnalités difficiles à trouver (Évain *et al*, 2016). Dans une étude sur les interfaces cerveau-ordinateur (Brain-Computer Interface [BCI]), les chercheurs ont trouvé que la motivation des usagers diminue considérablement en raison d'un taux élevé d'erreurs et de la répétitivité de l'activité. Les réponses des participantes et participants à cette étude ont révélé l'importance de la corrélation entre l'échec répété et la frustration, ainsi que l'importance de la rétroaction pour la motivation. Ainsi, les chercheurs ont observé une diminution considérable de la motivation des usagers à cause de la frustration des participantes et participants induite par la répétitivité des activités à l'ordinateur, par les erreurs répétées et par la rétroaction. Ils ont conclu qu'il serait de rigueur de réduire le facteur de frustration des usagers lors de la construction des systèmes interactifs : « *reducing user frustration is a primary concern when designing*

interactive systems »⁹ (p.249). Donc, la frustration pourrait constituer un facteur de démotivation.

3.2 Les TIC et leur effet sur la motivation à apprendre l'ALS en général au collégial

Il y a une trentaine d'années, quand l'internet a commencé à être incorporé dans les cours d'ALS, l'intérêt des étudiantes et étudiants au collégial pour les TIC était perçu par les chercheurs comme résultant de la nouveauté et ils estimaient qu'une fois la perception de nouveauté estompée, l'intérêt pour les TIC allait décroître. Cependant, aujourd'hui, nos étudiantes et étudiants au collégial, qui sont appelés « la génération Y », sont nés dans le plein essor de la technologie et de l'internet. Ainsi, leur enthousiasme pour les TIC en général et pour l'internet en particulier ne peut plus être expliqué par l'effet de la nouveauté, mais peut-être plutôt à cause de leurs avantages qui sont multiples : la richesse de l'information, la facilité avec laquelle l'information est accessible, l'interconnectivité et l'interaction avec des sites qui offrent une rétroaction immédiate, l'adaptabilité des TIC aux besoins d'apprentissage individuels et le sentiment de contrôle et de compétence (Nutta, 2013), juste pour en nommer quelques-uns. Tous ces avantages favorisent la motivation (Rico Garcia et Vinaigre Arias, 2000).

La recherche abonde en ce qui concerne l'utilisation des TIC pour faire apprendre, peu importe la matière enseignée. Cela est également vrai pour l'enseignement de l'ALS en particulier, où les méthodes d'enseignement favorisées de nos jours s'éloignent considérablement de l'enseignement magistral pour faire la place à l'apprentissage actif et interactif dans une approche constructiviste. Dans ce contexte, les connaissances sont acquises de manière indépendante à l'aide des TIC. La recherche indique une augmentation de la motivation à apprendre l'ALS à l'aide des TIC (Jarvis

⁹ Réduire la frustration des usagers est une préoccupation centrale lors de la conception des systèmes interactifs. (Traduction libre de l'anglais)

et Szymczyk, 2010 ; Nutta, 2013 ; Stockwell, 2013 ; Tunçok, 2010 ; Walker et White, 2013).

De plus, les perceptions des étudiantes et étudiants quant à l'utilisation des TIC pour apprendre l'ALS de façon communicative sont favorables (Kim, 2013 ; Shafaei, 2012). Les étudiantes et étudiants de l'ALS ou langue étrangère peuvent même interagir avec des interlocuteurs natifs de l'anglais grâce aux vidéoconférences dans le cadre des programmes d'immersion avec des résultats généralement positifs (Shafaei, 2012). La recherche indique des avantages quant à l'intégration des TIC pour l'apprentissage de l'anglais dans une approche communicative, mais aussi pour la pratique de la grammaire de façon autonome et individuelle à la maison afin de pouvoir dédier plus de temps aux activités de communication en classe (Nutta, 2013; Tunçok, 2010).

Tout en reconnaissant la valeur des TIC pour l'apprentissage de la grammaire de l'ALS, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a approuvé de nouvelles ressources d'enseignement et d'apprentissage qui ont une composante électronique : le *e-lab*. La majorité des manuels d'ALS en format papier destinés à l'enseignement collégial ont un site internet qui les accompagne pour justement répondre aux besoins technologiques de la nouvelle génération et les motiver davantage à apprendre à leur rythme.

3.3 Les TIC et leurs effets sur la motivation à apprendre la grammaire de l'ALS au collégial

Pour ce qui est de l'apprentissage explicite de la grammaire de l'ALS, quoique la recherche sur les avantages de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire de l'ALS à l'aide de l'ordinateur soit considérablement plus limitée (Chien, 2011 ; Shafaei, 2012), les chercheurs sont d'avis que l'utilisation des TIC pour enseigner la grammaire de façon explicite pour tous les niveaux de compétence en ALS au collégial peut avoir de très bons résultats (Ellis, 1993; Nutta, 2013). Chien (2011) rappelle que

le rôle de l'enseignement explicite de la grammaire de l'anglais à l'aide de l'ordinateur (Computer-Assisted Language Learning CALL) est très important, mais que malheureusement, il y a peu de recherche dans ce domaine :

The use of computers to teach grammar had not received the same amount of attention as communicative CALL did approximately fifteen years ago when Nutta (1996) examined the effectiveness of using computer to teach grammar to ESL students; however, it has been drawing much attention of SLA researchers nowadays. There are many benefits to CALL grammar instruction, e.g., it could provide rich input and explicit grammar explanations through integrated multimedia programs (p. 2).¹⁰

La grammaire peut être enseignée de manière explicite grâce à la flexibilité qu'offrent les TIC. Ces dernières répondent aussi aux besoins d'une clientèle étudiante très diversifiée, qui a l'habitude d'utiliser l'internet pour obtenir de l'information dans tous les domaines d'intérêt. Ainsi, les étudiantes et étudiants natifs du numérique (appelés en anglais « *digital native students* » par les chercheurs (Prensky, 2001 ; Jarvis et Szymczyk, 2010), peuvent apprendre de nouvelles structures grammaticales ou les réviser à leur propre rythme. Selon Jarvis et Szymczyk (2010), “*many students emphasized the fact that the websites, unlike any other material, provided them with a vast amount of activities, which made grammar practice more interesting*”. (p. 38)¹¹

¹⁰ L'utilisation de l'ordinateur pour enseigner la grammaire n'a pas reçu la même attention que l'apprentissage d'une langue seconde à l'aide de l'ordinateur dans une approche communicative (CALL-Computer-Assisted Language Learning) comme il y a quinze ans quand Nutta (1996) a examiné l'efficacité de l'enseignement de la grammaire de l'anglais à l'aide de l'ordinateur ; cependant, cela a attiré l'attention des chercheurs dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde de nos jours. Il y a plusieurs avantages liés à l'enseignement de la grammaire à l'aide de l'ordinateur, par exemple, cela pourrait offrir des informations riches et des explications explicites de la grammaire à l'aide de programmes multimédia (Traduction libre de l'anglais).

¹¹ Plusieurs étudiants ont souligné le fait que les sites internet, à l'opposé de toutes les autres ressources, leur ont offert une quantité plus exhaustive d'activités, ce qui a rendu la pratique de la grammaire plus intéressante (Traduction libre de l'anglais).

Walker et White (2013) défendent l'utilisation des TIC pour la pratique de la grammaire à l'aide des exercices de type « *drill* », tout en reconnaissant une certaine motivation de la part des étudiantes et des étudiants pour ce genre d'apprentissage :

Although we now understand that there's more to learning a language than simply knowing vocabulary and the rules of grammar, drill-and-practice programs still have a place; for example, learners can use drill-and-practice programs for independent revision and learners feel secure and reassured by drill-and practice activities. (p. 3)¹²

En citant la recherche antérieure, Nutta (2013) rappelle que l'utilisation des TIC pour enseigner l'ALS et plus particulièrement la grammaire peut réduire le temps d'enseignement de 30 % et que la nature interactive et la perception de contrôle qu'offrent les TIC ont un effet positif sur la performance et la réussite des étudiantes et étudiants de l'ALS. Shafaei (2012) montre dans une étude sur l'efficacité de l'apprentissage de la grammaire de l'anglais langue étrangère à l'aide de l'ordinateur, à laquelle ont participé 106 étudiantes et étudiants malaisiens, que les perceptions des participantes et des participants sont en général positives en ce qui concerne l'acquisition des quatre habiletés langagières (l'écoute, la lecture, l'écriture et la conversation) à l'aide de l'ordinateur et 100 % positives pour ce qui est de l'apprentissage de la grammaire de l'anglais langue étrangère à l'aide de l'ordinateur. Dans sa recherche sur les attitudes des étudiantes et des étudiants turcs envers l'apprentissage de l'anglais à l'aide de l'ordinateur, Tunçok (2010) est arrivé aux mêmes résultats : les participantes et les participants à son étude ont des attitudes généralement positives envers l'acquisition des quatre habiletés à l'aide de l'ordinateur et 100 % positives en ce qui concerne l'apprentissage de la grammaire de l'anglais.

¹² Même si nous savons maintenant que l'apprentissage d'une langue implique beaucoup plus que connaître du vocabulaire et les règles de grammaire, les programmes des exercices de pratique ont encore un rôle important ; par exemple, les apprenantes et apprenants peuvent utiliser les programmes des exercices de pratique pour réviser de manière indépendante et les apprenantes et apprenants se sentent rassurés par ce genre d'activités (Traduction libre de l'anglais).

Elle conclut que l'utilisation de l'ordinateur pour l'apprentissage et l'enseignement explicite de la grammaire de l'anglais est très motivante (*ibid.*).

Ainsi, enseigner et apprendre la grammaire de l'anglais à l'aide de l'ordinateur offre plus d'avantages que l'enseignement traditionnel à l'aide des manuels, car les étudiantes et étudiants auront la possibilité de choisir des exercices et des explications sur les règles qu'ils ont à acquérir, sans suivre un ordre préétabli, ce qui contribue au développement de leur autonomie à apprendre (Jarvis et Szymczyk, 2010 ; Thanasoulas, 2002) et de leur perception de contrôle et de compétence. Cela est de nature à augmenter leur motivation (Viau, 2009).

L'enseignement explicite de la grammaire en dehors de la classe a ainsi l'avantage d'offrir aux étudiantes et étudiants la possibilité d'adapter le curriculum à leur style d'apprentissage et à leur niveau de connaissance de la grammaire de l'ALS. Les nouvelles structures grammaticales acquises lors de l'apprentissage individualisé à l'ordinateur seront ensuite intégrées dans des situations interactives de communication (Chien, 2011 ; Nutta, 2013).

De plus, la correction et la rétroaction immédiate et la possibilité de refaire les exercices ou revoir les règles de grammaire aussi souvent que nécessaire sont liées à l'utilisation des TIC. Cela contribue à des perceptions favorables de la part des étudiantes et étudiants de l'ALS (Chien, 2011 ; Kim, 2012 ; Nutta, 2013).

L'utilisation de l'ordinateur pour l'apprentissage de l'ALS pourrait éliminer le filtre affectif et le sentiment d'impuissance acquise, contribuant ainsi à une augmentation de la motivation. D'ailleurs, Gerbault (2010) rappelle que :

On sait en particulier que la motivation et l'absence d'anxiété — qui sont aussi des conditions de la prise de risques qui favorise l'apprentissage — affectent l'acquisition de la L2 en influençant le degré auquel les entrées compréhensibles sont intégrées (c'est la notion de « filtre affectif » que l'on trouve déjà chez Krashen [1987]) (p.44).

Cependant, selon Jarvis et Szymczyk (2010), les limites les plus importantes de l'apprentissage de la grammaire de l'anglais à l'aide de l'ordinateur, qui ont été signalées par les étudiantes et étudiants, sont le manque d'habiletés informatiques et d'organisation du contenu à apprendre. Les étudiantes et étudiants ayant ces caractéristiques ont démontré une attitude favorable quant à l'utilisation des ressources en format papier et ont noté les avantages suivants : disponibilité du contenu, son organisation claire et structurée et des explications claires. Les chercheurs ont conclu que l'utilisation de l'ordinateur et des sites offrant de la pratique de la grammaire de l'anglais, quoique motivante, ne doit pas remplacer l'enseignement traditionnel à l'aide du matériel en format papier, mais l'enrichir et le compléter.

4. Les objectifs spécifiques de l'essai

Comme la recherche est très limitée en ce qui concerne l'effet des TIC et plus particulièrement des sites internet dédiés à l'apprentissage et à l'enseignement explicite de la grammaire de l'anglais sur la motivation des étudiantes et des étudiants de niveau collégial au Québec, l'objectif de notre recherche est d'analyser l'effet de l'intégration des TIC sur la motivation des étudiantes et étudiants de niveau intermédiaire avancé au

collégial à apprendre la grammaire de l'ALS dans un contexte d'enseignement explicite.

Comme objectifs spécifiques, dans le cadre de cet essai, nous désirons vérifier si la pratique et la rétroaction sur les sites internet dédiés à la grammaire, dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage explicite de la grammaire de l'ALS, influencent :

- Le sentiment d'auto-efficacité ;
- Le sentiment d'autonomie et de contrôle ;
- La perception de valeur de l'activité d'apprentissage proposée en relation avec les buts d'apprentissage (note ou acquisition de la compétence) des étudiantes et étudiants.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Dans le présent chapitre, nous indiquerons nos choix méthodologiques pour atteindre l'objectif général de notre recherche et les principales étapes de cette recherche. Ainsi, nous nous attarderons au choix d'une approche méthodologique, à la sélection des participantes et des participants, aux méthodes de collecte de données retenues, aux stratégies d'analyse des données, aux aspects éthiques considérés et aux critères de rigueur qui assurent la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation des résultats de notre recherche.

1. L'approche méthodologique

La méthodologie adoptée dans cette recherche est de type qualitatif, parce que les perceptions des étudiantes et des étudiants participant à l'étude sont une partie très importante de cette recherche. En effet, nous voulons comprendre le phénomène de l'effet des sites internet dédiés à la grammaire sur la motivation à apprendre la grammaire de l'ALS, afin d'améliorer nos interventions en tant qu'enseignante et pour l'avancement des connaissances existantes dans ce domaine. Sur ce but, Savoie-Zajc (2011) souligne que « la recherche relevant de la démarche qualitative/interprétative se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre pour ensuite agir sur elle » (p.125).

D'ailleurs, en citant Merriam (1988), Karsenti et Demers dans Karsenti et Savoie-Zajc (2011) soutiennent « qu'en mettant l'accent sur la découverte et la compréhension du cas à l'étude, cette approche est la plus prometteuse pour l'avancement de la pratique éducative » (p.232). Ils ajoutent que « l'étude de cas qualitative naît plus souvent d'un problème observé dans la pratique » (p.241).

Pour ces raisons, nous avons choisi de mener une étude de cas interprétative (Merriam, 1988) qui nous donne la possibilité d'étudier ce phénomène en profondeur. Ce type d'étude de cas nous permet de vérifier « les postulats théoriques » (Karsenti et Demers, dans Karsenti et Savoie-Sajc, 2011, p.238) au sujet de la motivation et de les mettre en relation avec l'enseignement explicite de la grammaire à l'aide des sites internet qui y sont dédiés. Nous sommes intéressées à savoir si l'intérêt des étudiantes et des étudiants pour les TIC contribue à augmenter leur intérêt pour l'apprentissage explicite de la grammaire de l'ALS. L'étude servira à nous faire constater si la motivation des étudiantes et des étudiants à apprendre la grammaire de l'anglais de façon explicite à l'aide des sites internet dédiés à la grammaire augmente grâce à la perception de la valeur et de la contrôlabilité des activités proposées, ainsi que de leur propre compétence (Viau, 2009). Le degré de motivation pourrait être relié à l'engagement cognitif des étudiantes et étudiants, qui résulte de leurs buts instrumentaux ou intégratifs.

Les perceptions des étudiantes et des étudiants, « susceptibles de changer avec le temps » construisent une « réalité sociale multiple » (Fortin, 2010). D'après cette chercheuse

[...] ces constructions prennent la forme d'interprétations de la réalité issues de significations attribuées à un contexte particulier. [...] En vertu du paradigme naturaliste, la réalité est explorée telle qu'elle est perçue. »
(*Ibid.* p. 25)

Aussi, selon Karsenti et Demers dans Karsenti et Savoie-Sajc (2011), « les chercheurs qualitatifs perçoivent la nature unique de chaque cas et de chaque contexte comme essentielle à la compréhension. » (p.240)

De plus, ces chercheurs sont d'avis que l'étude de cas permettrait de « comparer des phénomènes empiriques avec des phénomènes prédits (à partir d'hypothèses) » (*Ibid.* p.239), grâce à l'observation de ces cas dans leur « contexte naturel » (*Ibid.*). Quoique nous ne proposons aucune hypothèse, dans notre cas, l'étude servira à vérifier si la motivation des étudiantes et des étudiants à apprendre la grammaire de l'anglais de

façon explicite est influencée par l'utilisation des sites internet dédiés à la grammaire. Pour cette raison, nous avons choisi une approche théorique, dans le cadre de laquelle nous avons utilisé des concepts clés avancés par la recherche sur la motivation, sur l'enseignement et l'apprentissage explicite de l'ALS et la recherche sur les TIC, pour faire la cueillette des données. Ainsi, les thèmes que nous avons obtenus suite à la cueillette des données sont issus du cadre de référence.

2. Sélection des participantes et des participants

À la suite de l'obtention du certificat d'éthique octroyé par le Comité d'éthique de la recherche du collège Ahuntsic (Annexe A), nous avons demandé aux collègues du département d'anglais qui donnaient le cours d'anglais de niveau III de nous permettre de présenter notre projet à leurs groupes. Quatre enseignantes et enseignants se sont montrés intéressés à participer à notre recherche. De ces quatre enseignantes et enseignants, deux donnaient des cours d'anglais dans le Block A (anglais général), un autre donnait un cours d'anglais dans le Block B (anglais propre au programme) et la quatrième donnait le cours d'anglais des affaires (anglais spécialisé) qui est caractérisé par son hétérogénéité de niveaux en ALS (les quatre niveaux y sont présents). Dans ce dernier cas, notre recherche a été présentée seulement à ses étudiantes et étudiants de niveau III.

Après avoir présenté le projet aux étudiantes et étudiants de niveau III provenant de ces quatre groupes, neuf étudiantes et étudiants nous ont contactée pour confirmer leur intérêt pour la recherche. Nous avons convenu de la date, l'heure et l'endroit de l'entrevue semi-dirigée. La cueillette des données a commencé pendant la semaine dix et s'est poursuivie pendant les cinq dernières semaines des cours et en janvier 2017. Nous avons mené neuf entrevues semi-dirigées. Les entretiens ont été enregistrés et nous avons aussi pris des notes au fur et à mesure de leur déroulement.

Les étudiantes et les étudiants qui ont participé à l'étude ont été contactés par courriel et les critères de confidentialité leur ont été présentés. Lors d'une rencontre individuelle avec chacun des participants et participantes, ils ont lu le formulaire de consentement et ils l'ont signé. Le but de la recherche leur a été clairement expliqué ainsi que les avantages de l'étude pour l'enseignement de la grammaire de l'ALS grâce à leur participation. L'inconvénient de l'étude étant le temps nécessaire pour les entrevues et le déplacement possible, la somme de 15 dollars leur a été remise lors de l'entrevue semi-dirigée comme récompense pour leur temps.

Pour atteindre l'objectif de cette recherche, nous avons utilisé un échantillonnage par choix raisonné de type homogène comme méthode de sélection des participantes et des participants à l'étude. L'échantillonnage homogène vise un échantillon de cas similaires (Fortin 2010, p. 240). Karsenti et Savoie-Zajc (2011) montrent que :

[...] dans une recherche qualitative/interprétative, ce choix est intentionnel, c'est-à-dire que le chercheur établit un ensemble de critères provenant du cadre théorique afin d'avoir accès, pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques (p.130).

De plus, Fortin (2010) explique que cette méthode d'échantillonnage permet de choisir la population à l'étude selon « des critères précis afin que les éléments soient représentatifs du phénomène à l'étude » (p.235). En effet, comme l'échantillonnage intentionnel désigne un segment de la population à l'étude choisi en fonction de certains critères préétablis, le premier critère utilisé pour notre échantillon a été le niveau des étudiantes et étudiants en ALS, soit le niveau intermédiaire avancé (102 ou niveau III). Les étudiantes et les étudiants inscrits dans un cours d'ALS ont passé un test de classement en anglais à l'entrée au CEGEP et ils ont obtenu une note qui les situe à un certain niveau d'habileté. Des groupes sont formés en fonction de cette note, selon les quatre niveaux de compétence en ALS : débutants, intermédiaires, avancés ou bilingues. De plus, leur niveau en anglais est aussi évalué lors de la première rencontre avec leur enseignante ou enseignant au premier cours d'ALS, pour s'assurer qu'ils ont été placés au niveau qui correspond à leurs habiletés en anglais. Si nécessaire,

l'enseignante ou l'enseignant de leur premier cours d'ALS est en mesure de les replacer au niveau approprié.

Ainsi, l'échantillonnage a été fait en fonction de leur niveau de compétence en ALS (102 ou niveau III), ce qui est un critère d'inclusion selon Hobeila, cité dans Karsenti et Savoie-Zajc (2011) et correspond à un choix raisonné homogène.

Nous avons fait le choix que notre échantillon provienne seulement des groupes des enseignantes et enseignants qui utilisent un enseignement explicite de la grammaire de l'ALS à l'aide des sites internet. Ce critère d'exclusion nous permet de comprendre l'effet des TIC sur la motivation des étudiantes et étudiants de niveau III à apprendre la grammaire de façon explicite, en utilisant des stratégies d'apprentissage de la grammaire à l'aide de divers sites internet.

Ainsi, notre échantillon provenait de quatre cours différents donnés par quatre enseignantes et enseignants différents, qui ont aussi utilisé une grande variété de matériels de cours. Cet échantillonnage nous a permis d'avoir une plus grande variété de points de vue pour notre recherche.

Le Tableau 2 présente le profil des participantes et participants à l'étude, profil qui inclut des caractéristiques comme l'âge, le sexe, la session et le programme d'étude.

Tableau 2

Profil des participantes et participants à l'étude

Nombre des étudiantes/étudiants	Nombre des entrevues	Nombre des enseignantes/enseignants impliqués	Âges des participantes/participants	Programme d'études des participantes/participants	Session dans le programme	Sexe des participantes et participants
9	9 + 3	4	17 ans x 1 18 ans x 2 19 ans x 1 20 ans x 2 22 ans x 3	Pré-universitaires x 5 Techniques x 4	1 ^{ère} x 2 2 ^{ème} x 1 3 ^{ème} x 4 Dernière x 2	Masculin x 4 Féminin x 5

3. Aspects éthiques de la recherche

Parmi les aspects éthiques mis en œuvre dans le cadre de notre recherche, nous pouvons nommer le consentement libre, l'équilibre entre les risques et les avantages potentiels, le respect de la vie privée et de la confidentialité des participantes et des participants. Ces derniers ont signé le formulaire de consentement libre (Annexe B) pour assurer le respect de la vie privée des personnes participantes et leur bien-être (Hobeila, cité dans Karsenti et Savoie — Zajc, 2011).

Premièrement, pour assurer le respect de la vie privée des personnes participantes, leur anonymat a été assuré tout au long de notre recherche y compris lors de la présentation des résultats, par le codage de l'identité des personnes participantes. Les enseignantes et les enseignants des cours visés n'ont pas été informés de l'identité des étudiantes et étudiants et leurs propos, même s'ils auront accès aux résultats des analyses finales, lors de la publication de ces derniers. Les données seront conservées sur une clé USB avec mot de passe que la chercheuse gardera au collège dans un classeur fermé à clé. Ainsi, nous nous assurons que les réponses obtenues ne soient pas lues par de tierces parties. De plus, les données seront détruites par la recherche au plus tard deux ans après la publication des résultats. Les sujets ont aussi été informés dans le formulaire de consentement qu'ils avaient le droit de refuser de participer à l'étude et qu'aucune méthode coercitive n'allait être utilisée pour les obliger à participer. Aussi, ils avaient le droit de se retirer en tout temps.

Les participantes et participants ont été en mesure de donner leur consentement pour participer à la recherche de manière volontaire et sans aucune forme de coercition. Ils ont été informés aussi qu'il n'y avait pas de points bonis ou de pénalités pour leur participation qui pourraient être transférés aux notes dans le cadre leur cours d'ALS et que leur enseignante ou enseignant n'aurait accès aux résultats qu'après la fin de la session, dans quel cas, leur identité serait gardée toujours confidentielle. De plus, les informations pertinentes au sujet de la recherche, comme le titre et l'objectif de l'étude,

les méthodes de collecte de données et la durée de la participation, ainsi que les moyens de publication des résultats, ont été expliqués aux participantes et participants dans le formulaire de consentement pour éviter des malentendus. De plus, la confidentialité des personnes participantes a été assurée tout au long de notre recherche par le codage de l'identité des personnes participantes. Les sujets ont été informés de leur droit de refuser de participer à une activité et aucune méthode coercitive n'a été utilisée pour les obliger à participer. Aussi, ils ont été informés de leur droit de se retirer en tout temps, à tout moment de la recherche.

Les participants et les participantes à l'étude ont été informés des inconvénients de la recherche, notamment la présence à des entrevues et à des activités d'apprentissage au laboratoire en dehors des heures de classe, ainsi que des avantages de celle-ci, qui sont surtout l'avancement des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire de l'ALS, ainsi qu'une compréhension fine de leur part de leurs propres besoins d'apprentissage.

Ils ont aussi été informés de la durée des entrevues, d'environ 70 minutes pour chaque participante et participant à l'étude, incluant le temps nécessaire pour lire le formulaire de consentement et le signer.

Pour éviter le risque du biais de désirabilité sociale, nous avons choisi des participantes et des participants à l'étude parmi les étudiantes et étudiants d'autres membres du département d'anglais du collège, qui enseignent le cours d'anglais de niveau III (102). Ce critère d'exclusion a assuré l'évitement du biais de désirabilité sociale, car la chercheuse n'a pas participé à l'étude en tant qu'enseignante du niveau III en ALS. Aussi, les données recueillies n'ont pas été divulguées aux enseignantes et enseignants de l'échantillon.

4. Les méthodes et les instruments de collecte des données

Pour notre recherche, nous avons utilisé la méthode des entrevues semi-dirigées pour comprendre la signification que les étudiantes et les étudiants donnent aux activités de grammaire proposées à l'ordinateur. Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2009), repris par Fortin (2010), l'entrevue semi-dirigée est

[...] une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur le mode qui ressemble celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude (p.429).

Nous avons formulé 25 questions à réponse ouverte pour guider les entrevues semi-dirigées (Annexe C), mais nous avons aussi offert aux participantes et participants la possibilité de s'exprimer librement sur l'expérience vécue. Selon Fortin (2010), l'entrevue est la méthode la plus utilisée dans la recherche qualitative et notamment pour l'étude de cas. De plus, les entrevues « constituent une des meilleures méthodes de cueillette des données sur des sujets complexes et chargés d'émotion et elles permettent d'obtenir un taux de réponse élevé » (*Ibid.*, p.431).

Nous avons mené neuf entrevues semi-dirigées en présence au collège et trois subséquentes en utilisant la plateforme SKYPE. Nous avons contacté tous les étudiants et étudiantes qui ont participé aux neuf entrevues en présence, pour les inviter à une deuxième entrevue sur SKYPE. Seulement trois étudiantes et étudiants étaient disponibles. Les trois entrevues sur SKYPE nous ont apporté plus de réponses aux questions que la première fois et nous avons aussi pu valider les réponses initiales de ces étudiantes et étudiants. La durée des entrevues en présence et sur SKYPE a été en général de 60 minutes pour chaque participante ou participant. Une grille d'entrevue réunissant certains concepts provenant du cadre de référence a été utilisée, ce qui a aidé les participantes et les participants ainsi que la chercheuse à rester centrés sur l'objectif de l'étude (Annexe C).

Pour ce qui est de la validation de la grille d'entrevue, nous avons demandé la participation de la directrice d'essai et des enseignantes et enseignants qui enseignaient dans les cours desquels provenait notre échantillon. Nous avons aussi procédé à un pré-test du questionnaire d'entrevue auprès des deux premiers participants ou participantes et des ajustements mineurs ont été apportés.

Quant aux limites de cette méthode de collecte de données, un certain degré de subjectivité était attendu, d'autant plus que le but des entrevues semi-dirigées était de connaître les perceptions des étudiantes et des étudiants de niveau intermédiaire avancé en ALS sur l'effet des sites internet dédiés à la grammaire de l'ALS sur leur motivation à apprendre la grammaire de façon explicite. Par la nature même de l'entrevue en recherche qualitative, la subjectivité des propos des participantes et participants est attendue. Pour notre recherche, une communication ouverte et dépourvue de toute forme de stress et de crainte a été très importante afin d'obtenir des données valides et authentiques. Ainsi, les sujets ont été informés sur tous les aspects éthiques mentionnés à la section précédente et un climat amical a été assuré par une conversation calme et informelle. Les réponses aux questions des entrevues ont été enregistrées et nous avons aussi pris des notes pendant ces entrevues.

5. Les méthodes d'analyse des données

Pour notre type d'essai qui est l'étude de cas, nous avons fait une analyse thématique de contenu à l'aide d'une stratégie mixte d'analyse de données. D'une part, à l'aide des concepts issus du cadre théorique, qui présente plusieurs théories sur la motivation, nous avons élaboré une grille d'entrevue qui nous a conduit à nos principaux thèmes d'analyse. Ainsi nous avons été en mesure de vérifier l'effet de l'utilisation des sites internet dédiés à la grammaire sur la motivation chez les étudiantes et les étudiants de niveau III en anglais au collégial à apprendre/étudier la grammaire de l'ALS de façon explicite. D'autre part, une approche inductive a été aussi utilisée lors de l'analyse des données grâce à de nouvelles catégories et de nouveaux descripteurs. Nous avons trouvé plus utile de combiner ces deux approches pour obtenir de plus amples données

et résultats. C'est ce que Savoie-Zajc (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) appelle une analyse selon une logique inductive délibératoire (p. 138). Cette position « consiste à utiliser le cadre théorique comme un outil qui guide le processus d'analyse. La grille d'analyse initiale peut toutefois être enrichie si d'autres dimensions ressortent des données. » (*Ibid.*, p. 138)

Aussi, comme Merriam (1988) le soulignait, nous ne nous ont contenté pas d'un nombre limité de « variables prédéterminées » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p.241), mais nous sommes restées ouverte pour trouver d'autres « variables critiques et des liens imprévus » (*Ibid.*).

D'après le modèle d'analyse de données qualitative de Miles et Huberman (2003) explicité par Fortin (2010), nous avons suivi quatre étapes, qui sont la condensation des données, la présentation, l'élaboration et la vérification des conclusions. Nous avons aussi utilisé l'approche théorétique préconisée par Braun et Clarke (2006).

En premier lieu, nous avons transcrit les verbatim, ce qui nous a permis de procéder à la segmentation des données (Fortin, 2010) pour pouvoir faire ressortir de nouvelles catégories de concepts. Ensuite, nous avons continué avec la codification des données afin d'obtenir des thèmes que nous avons codifiés. Des sous thèmes ont pu être aussi identifiés. Ces thèmes et sous thèmes sont présentés et analysés dans le chapitre portant sur les résultats.

L'identité des sujets de la recherche a été aussi codifiée pour assurer leur confidentialité. Comme Fortin (2010) l'expliquait, « les données qualitatives comportent un vaste éventail de codes possible (*Ibid.*, p.462) ». Ensuite, nous avons rédigé des mémos analytiques qui ont servi « à élaborer des propositions théoriques » (*Ibid.*, 465).

En ce qui concerne la présentation des données, nous avons organisé ces dernières dans des diagrammes conceptuels explicatifs (*Ibid.*, p.466) pour mettre en évidence les

relations entre les thèmes ressortis de l'étude. Pendant la phase d'élaboration et de vérification des conclusions, nous avons formulé « des conclusions logiques issues de l'analyse de données » (*Ibid.*, p.466) et nous nous sommes assurée de la véracité de ces conclusions et de l'évitement de diverses sources de biais comme, par exemple, le biais de « confirmabilité » de type holistique par la généralisation abusive des données (Miles et Huberman, 2003). Ainsi, nous avons utilisé les propos des étudiantes et des étudiants et leurs propres mots pour obtenir les catégories et les thèmes de notre recherche.

6. Critères de rigueur

Pour assurer la validité interne et externe des résultats de notre recherche, nous avons fait appel à quelques critères de rigueur comme les critères de crédibilité, de la transférabilité, de la fiabilité et de la confirmation.

Premièrement, pour assurer la crédibilité et la fiabilité des résultats, nous avons employé la triangulation théorique, la triangulation de la chercheuse et la triangulation des sources des données (Savoie-Zajc, 2011). La triangulation est une stratégie de recherche qui assure plusieurs critères de rigueur et de validité. Selon Savoie — Zajc (2011), « on définit maintenant la triangulation comme une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives » (p. 143).

Ainsi, la première forme de triangulation est issue du cadre théorique. Nous avons superposé plusieurs théories sur la motivation, sur l'apprentissage et l'enseignement explicite et implicite et sur les TIC, pour pouvoir aboutir à une compréhension plus riche du phénomène que nous désirons étudier. En ce qui concerne la triangulation de la chercheuse, nous avons pris un recul par rapport aux données cueillies et notre direction d'essai nous a interrogé sur les décisions que nous avons prises pendant notre recherche.

Nous pouvons aussi parler de la triangulation des sources des données, car nous avons interrogé plusieurs sujets ce qui nous a permis d'amasser un plus grand nombre de perspectives sur nos thèmes de recherche. Les notes prises par la chercheuse au fur et à mesure de la collecte de données ont été confrontées aux données recueillies par entrevue. Cette dernière forme de triangulation nous a permis d'éviter le biais de confirmabilité.

De plus, pour éviter le biais de généralisation abusive, nous avons été présente sur le site de la recherche pour nous assurer que les données recueillies soient représentatives du cas étudié. Aussi, il est important de mentionner que parmi les étudiantes et étudiants recrutés, certains d'entre eux ont admis ne pas être trop motivés par l'apprentissage de la grammaire en général. Cela nous a permis d'assurer l'évitement du biais d'élite, surtout car les neuf étudiants ont accepté volontairement de participer à l'étude. Pour expliciter d'avantage, parmi ces participantes et participants, quelques personnes ont donné des réponses contradictoires ou dans une direction opposée au sens général de la recherche. Nous avons pris en considération ces réponses aussi et nous n'avons pas considéré seulement les réponses provenant des participantes et participants plus coopératifs et ouverts. Cette situation a contribué à corriger la représentativité de l'échantillon.

Comme dans ce type de recherche il y a aussi le risque de la contamination du site par la chercheuse, pour éviter cette forme de biais, nous avons expliqué aux participantes et aux participants à l'étude qu'aucun point boni et aucune pénalité ne s'appliquaient suite à leur participation à l'étude et nous les avons encouragés à donner des réponses honnêtes sans crainte de répercussions, dans l'intérêt de l'avancement des connaissances.

Pour assurer le critère de fiabilité des données, nous avons fait appel à notre direction d'essai pour « vérifier si les résultats, les interprétations et les conclusions sont solidement appuyés » (Fortin, 2011, p.285). Aussi, des schémas thématiques issus des données recueillies seront explicités dans le chapitre 4.

En dernier lieu, nous nous sommes retournée à l'objectif général et aux objectifs spécifiques de notre recherche après chaque étape pour nous assurer que les données recueillies sont toujours cohérentes avec ces derniers.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans un premier temps, rappelons que l'objectif général de notre essai est d'analyser l'effet de l'intégration des TIC sur la motivation des étudiantes et étudiants de niveau intermédiaire avancé au collégial à apprendre la grammaire de l'ALS dans un contexte d'enseignement explicite. Il faut préciser que notre recherche porte sur l'enseignement explicite du type proactif — déductif (explications des règles par l'enseignante ou l'enseignant) et du type réactif déductif (la rétroaction pendant la pratique sur les sites internet recommandés). Les effets de la rétroaction implicite et de la rétroaction explicite à l'ordinateur, sur la motivation, seront aussi analysés. Comme objectifs spécifiques, dans le cadre de cet essai, nous désirons vérifier si la pratique et la rétroaction sur les sites internet dédiés à la grammaire, dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage explicite de la grammaire de l'ALS, influencent :

- Le sentiment d'auto-efficacité
- Le sentiment d'autonomie et de contrôle
- La perception de valeur de l'activité d'apprentissage proposée en relation avec les buts d'apprentissage (note ou compétence) des étudiantes et étudiants.

Aussi, nous pouvons rappeler la définition de la motivation donnée par Dörnyei (2001) que nous avons privilégiée dans le cadre de cet essai. D'après ce chercheur, la motivation humaine est plus prononcée quand les individus se sentent compétents, ont suffisamment d'autonomie, poursuivent des buts valides, obtiennent une rétroaction et sont appréciés par les autres. De plus, dans nos objectifs spécifiques, nous avons retenu le concept d'auto-efficacité qui pourrait influencer la motivation selon Bandura (1988) et la valeur de l'activité telle qu'identifiée par Viau (2009). Le sentiment d'auto-

efficacité ou d'efficacité personnelle a été défini par Bandura (1988) et repris par d'autres chercheurs et chercheurs, par exemple par Rondier (2004) :

Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixés, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles (p. 475).

Deci (1976), quant à lui, a défini la motivation intrinsèque comme le plaisir et l'intérêt ressentis par une personne durant l'accomplissement d'une action sans attente de récompense externe.

1. Les thèmes et les sous-thèmes de notre recherche

Nous avons identifié les concepts suivants dans les propos des participantes et participants à l'étude : l'intérêt, le plaisir, l'autonomie et le contrôle, les buts valides, le sentiment d'auto-efficacité, la valeur de l'activité d'apprentissage, l'enseignement explicite de la grammaire de l'ALS et la rétroaction implicite et explicite. Ces concepts sont issus du cadre théorique et sont intimement reliés au concept clé de notre recherche, qui est la motivation à apprendre la grammaire de l'ALS à l'aide des sites internet (Fig. 1). Ils seront discutés dans ce chapitre dans une approche théorique (Braun et Clarke, 2006), à la lumière des propos des participantes et participants à notre étude. La Figure 1 présente les concepts clés du cadre théorique ainsi que les liens entre ces concepts.

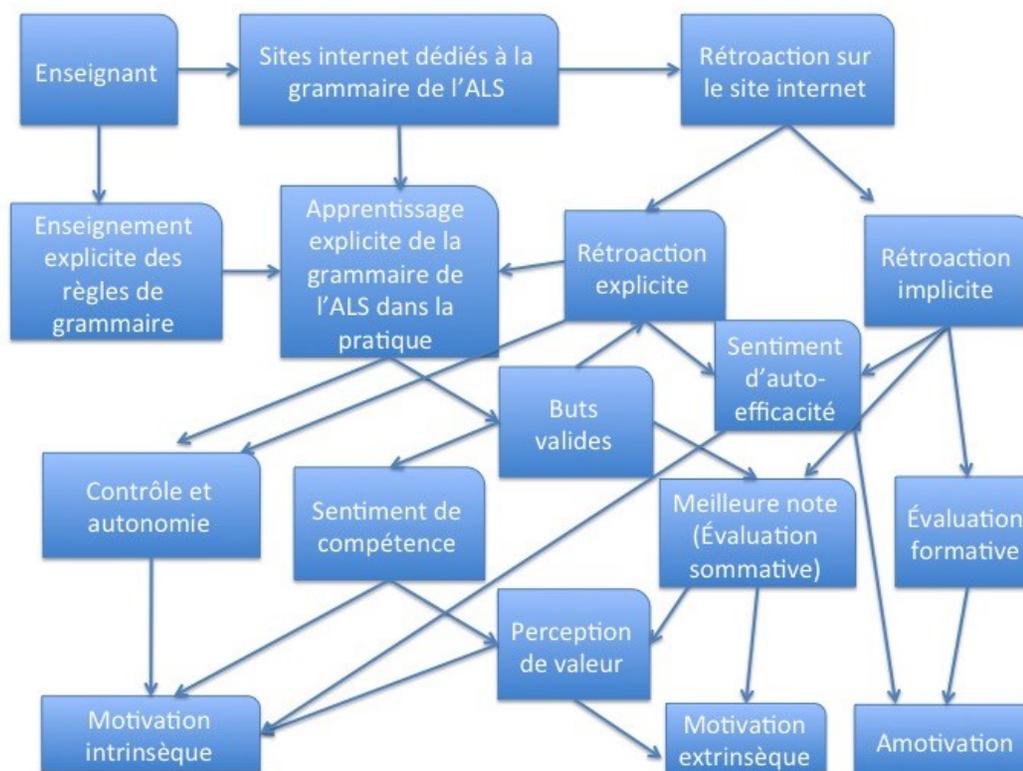


Figure 1 Schéma thématique — les concepts clé de notre recherche

Ces concepts sont interliés, ce qui a généré les quatre thèmes suivants que nous avons dégagés dans le corpus :

- (1) Les perceptions des étudiantes et étudiants sur l'importance de l'enseignement explicite de la grammaire de l'ALS et de l'apprentissage à l'aide des sites internet ;
- (2) Les sites internet et leur effet sur l'intérêt pour la grammaire de l'ALS ;
- (3) La rétroaction explicite/implicite sur les sites internet (REISI) et son effet sur le sentiment d'auto-efficacité des étudiantes et étudiants ;
- (4) La REISI et son effet sur le sentiment d'autonomie des étudiantes et étudiants.

Des sous-thèmes tels que le facteur de frustration, le niveau de difficulté ou de défi raisonnable, l'effort, l'évaluation sommative et la répétitivité ont aussi émergé des

propos des participantes et participants. Le Tableau 3 présente les thèmes ainsi que les sous-thèmes qui y sont associés, à partir des propos des participantes et des participants aux entrevues.

Tableau 3

Les thèmes et les sous-thèmes de notre recherche

Thèmes	Sous-thèmes qui y sont associés
Les perceptions des étudiantes et étudiants sur l'importance de l'enseignement explicite de la grammaire de l'ALS et de l'apprentissage à l'aide des sites internet ;	Le rôle de l'enseignante ou l'enseignant
	La perception de la valeur de l'enseignement explicite de la grammaire de l'ALS
	Les perceptions de l'enseignement explicite inductif
	L'apprentissage explicite à l'aide des SIG
Les sites internet et leur effet sur l'intérêt pour la grammaire de l'ALS ;	Le sentiment de plaisir et l'intérêt
	La répétitivité
La REISI et son effet sur le sentiment d'auto-efficacité des étudiantes et étudiants ;	La rétroaction
	L'effort et le sentiment de compétence
	La rétroaction sommative comme type de persuasion sociale
	Le facteur de frustration de la rétroaction implicite, l'auto-efficacité et la motivation
	Les défis raisonnables et la persévérance
	Le sentiment de succès de l'activité d'apprentissage et son influence sur l'auto-efficacité
La REISI et son effet sur le sentiment d'autonomie des étudiantes et étudiants.	Le sentiment d'autonomie dérivé de la gestion du temps pendant l'apprentissage de la grammaire de l'ALS à l'aide des SIG
	La perception de contrôle comme résultat des choix des SIG ou des activités d'apprentissage de la grammaire de l'ALS sur les SIG recommandées
	L'autonomie langagière et la perception de compétence

2. Le codage des participantes et des participants à l'étude

Pour faciliter l'analyse thématique des résultats de notre recherche, nous avons regroupé les 9 participantes et participants à nos entrevues semi-dirigées dans trois groupes en prenant en considération les sites internet utilisés pour l'apprentissage et l'enseignement explicite de la grammaire de l'ALS. Ainsi, 4 sur 9 étudiantes et étudiants ont signalé qu'ils ont utilisé principalement le site internet accompagnateur du manuel, pour apprendre et pratiquer la grammaire (groupe A). Ces sujets étaient inscrits dans un cours d'anglais de niveau 102 A (anglais général). D'autres sites ont été recommandés par leurs enseignantes et enseignants aussi, mais utilisés avec moins de fréquence. De plus, 4 étudiantes et étudiants sur 9 ont utilisé des activités de grammaire sur le site internet construit par leur enseignant (groupe B). Ces sujets étaient inscrits dans un cours d'anglais 102 B (anglais propre au programme). Finalement, une autre étudiante a utilisé plusieurs sites internet pour étudier la grammaire, car son enseignante n'imposait pas un certain site, mais elle en a recommandé plusieurs à ses groupes (groupe C). Cette étudiante provenait d'un cours d'anglais spécialisé et son niveau en ALS était aussi de niveau III.

Aussi, afin de préserver l'identité des étudiantes et étudiants qui ont participé à notre étude et dans le souci du respect de leur vie privée, nous avons codé leurs identités comme suit : E1A (premier étudiant du groupe A), E2A (deuxième étudiante dans le groupe A) et ainsi de suite pour les quatre étudiantes et étudiants du groupe A. Une nomenclature similaire a été utilisée pour les étudiantes et les étudiants des groupes B et C. Le Tableau 4 présente ces codes :

Tableau 4

Le codage des participantes et des participants à l'étude

Groupe	SIG utilisée	Nombre d'étudiants	Place du cours	Code
A	Site internet du manuel	4	1 ^{er}	E1A E2A E3A E4A
B	Site de l'enseignante ou enseignant	4	2 ^{ème}	E1B E2B E3B E4B
C	Plusieurs sites recommandés	1	3 ^{ème}	E1C

3. L'analyse thématique des données recueillies

Dans ce qui suivra, nous présenterons les quatre thèmes issus de notre recherche et nous les analyserons à partir des propos des participantes et participants à notre étude. Ainsi, nous ferons l'analyse thématique des thèmes suivants : 1. Les perceptions des étudiantes et étudiants sur l'importance de l'enseignement explicite et de l'apprentissage de la grammaire de l'ALS à l'aide des SIG ; 2. Les sites internet et leur effet sur l'intérêt pour la grammaire de l'ALS ; 3. La REISI et son effet sur le sentiment d'auto-efficacité des étudiantes et étudiants ; 4. La REISI et son effet sur le sentiment d'autonomie des étudiantes et étudiants.

3.1 Les perceptions des étudiantes et étudiants sur l'importance de l'enseignement explicite et de l'apprentissage de la grammaire de l'ALS à l'aide des SIG

Rappelons que dans ce thème, nous avons identifié quatre sous-thèmes (voir Tableau 3) qui seront développés dans ce qui suit. Ces sous-thèmes sont : Le rôle de l'enseignante ou l'enseignant, la perception de la valeur de l'enseignement explicite de la grammaire de l'ALS, les perceptions de l'enseignement explicite inductif et finalement, l'apprentissage explicite à l'aide des SIG.

3.1.1 Le rôle de l'enseignante ou l'enseignant. Un aspect important mentionné par tous les étudiantes et les étudiants interrogés a été le fait que certains d'entre eux préféraient faire les exercices à l'ordinateur pendant l'heure de laboratoire au lieu de les faire à la maison, pour deux raisons : 1) la présence de l'enseignante ou l'enseignant qui décourageait les distractions qui auraient pu apparaître à la maison (cellulaire, achats en ligne, Messenger, Facebook, YouTube, etc.) et 2) la présence de l'enseignante ou l'enseignant qui peut donner des explications précises sur les exercices à faire et sur les règles à appliquer et d'autres exemples au besoin.

La première raison relève de l'autonomie de l'étudiante ou étudiant et nous y reviendrons dans la section (4) sur l'autonomie. La deuxième raison tient de l'enseignement explicite et nous l'abordons dans ce qui suit.

Ainsi, le rôle de l'enseignante ou l'enseignant a été perçu par tous les participants et participantes interrogés comme ayant une importance vitale pour le succès de l'activité d'apprentissage, la bonne compréhension des structures grammaticales visées et la rétroaction. Ainsi, certains parmi eux ont exprimé une préférence pour l'enseignement explicite proactif déductif qui donne à l'enseignante ou l'enseignant un rôle central. Ils ne perçoivent pas l'internet/l'ordinateur comme pouvant remplacer l'enseignante ou l'enseignant pour les explications, mais plutôt comme un outil important pour

l'apprentissage, quoique certains étudiants et étudiantes préfèrent compléter les exercices dans le manuel.

Par exemple, pour E1A, l'apprentissage des règles grammaticales visées se faisait à l'aide du manuel et des explications de l'enseignante ou l'enseignant, tandis que la pratique était à l'ordinateur : « *I prefer reading the rule in the book; on the website we used, there's not a lot of information on the grammar structure. And I can ask the teacher for simple explanations* ». ¹³

Aussi, E4A mentionnait qu'elle préférait les explications de son enseignante ou enseignant, car elle ne trouvait pas toujours l'information recherchée sur le site web : « *The teacher has better explanations and he can help with a particular question. Websites can be easy to use, but sometimes you can't find what you are looking for, such as an exercise or the explanation* ». ¹⁴

D'ailleurs, la majorité des étudiantes et étudiants interrogés préféraient avoir des explications des structures grammaticales visées de la part de leur enseignante ou enseignant et faire la pratique à l'ordinateur :

I like the teacher's explanations on the board, but I used the book too if I missed something. I like practicing grammar online because I get feedback immediately. I like those websites that tell you what the error is, for example a missing -s in the third person. ¹⁵

¹³ Je préfère lire la règle dans le livre ; sur le site internet que nous avons utilisé, il n'y a pas beaucoup d'information sur la structure grammaticale visée. Aussi, je peux avoir des explications plus simples de la part de mon prof (Traduction libre de l'anglais).

¹⁴ Le prof donne de meilleures explications et il peut m'aider sur certaines questions. Les sites internet peuvent être faciles à utiliser, mais parfois on ne peut pas trouver ce qu'on recherche, par exemple un exercice ou une explication (Traduction libre de l'anglais).

¹⁵ J'aime les explications au tableau de mon prof, mais j'ai aussi utilisé le manuel si j'ai manqué quelque chose. J'aime faire la pratique de la grammaire en ligne parce que je reçois une rétroaction immédiate. Je préfère les sites internet qui te disent c'est quoi l'erreur, par exemple un - s qui manque à la troisième personne du singulier (Traduction libre de l'anglais).

Les propos précédents sont seulement quelques exemples qui témoignent du fait que l'enseignement explicite et le rôle de l'enseignante et de l'enseignant seraient très importants pour les étudiantes et étudiants interviewés. Cela est d'ailleurs en accord avec les résultats des recherches antérieures sur l'enseignement explicite de la grammaire de l'ALS et l'utilisation des sites internet qui favorisent un sentiment de motivation chez les apprenantes et apprenants (Dumont, 2005 ; Ellis, 2010).

3.1.2 La perception de la valeur de l'enseignement explicite de la grammaire de l'ALS.

L'importance de l'enseignement de la grammaire de l'ALS n'a pas été remise en question par les participantes et participants à notre étude. En effet, ceux-ci ont été tous d'avis que l'enseignement explicite de la grammaire est très utile. E1C percevait très clairement l'utilité de l'enseignement et de l'apprentissage explicite de la grammaire pour corriger son anglais, acquis naturellement : « *It helps even an Anglophone like me, because sometimes you might have forgotten things or you never learned a certain grammar structure in school and you're using it all wrong!* »¹⁶

D'ailleurs, E1C était d'avis que l'enseignement de la grammaire de l'ALS devrait se faire de façon explicite et que l'apprentissage peut se faire à l'aide des sites internet: « *Teaching grammar explicitly in class... with rules and everything... like examples... is very important and the practice can be done online at home or in the lab.* »¹⁷

De son côté, E4A voyait l'utilité de l'enseignement et de l'apprentissage explicite de la grammaire de l'ALS pour améliorer ses habiletés en écriture et conversation en

¹⁶ Ça aide même les anglophones comme moi, parce que parfois on peut oublier des choses ou ça se peut qu'on n'ait jamais appris une certaine structure grammaticale à l'école et qu'on l'utilise d'une manière erronée (Traduction libre de l'anglais).

¹⁷ Enseigner explicitement la grammaire en classe... avec des règles et tout... comme des exemples... c'est très important ; et la pratique peut se faire en ligne à la maison ou au laboratoire (Traduction libre de l'anglais).

anglais ainsi que raffiner sa langue : « *It helps me improve my English as I learn to write and speak better. It also helps me correct the mistakes I usually make.* »¹⁸

Ces propos rappellent la théorie de Krashen et Terrell (1988) sur la valeur et l'utilité de l'enseignement explicite comme éditeur (*monitor*) de l'ALS déjà acquis naturellement, présentée dans le cadre de référence. Les propos de E1C, qui est une étudiante anglophone bilingue, sont témoins de l'utilité de l'enseignement et l'apprentissage formel de l'ALS aux niveaux plus élevés de compétence en anglais au collégial, notamment 102. D'autres propos viennent aussi corroborer cette théorie :

*We focused more on online grammar than anything else, which is helpful too... after you practice your speaking and your writing, you can do grammar exercises to strengthen your knowledge of the language (E4B)*¹⁹.

Aussi, E4B considérait que l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire de l'ALS étaient très importants au collège surtout pour certains étudiants et étudiantes qui n'ont pas acquis assez de connaissances en ALS pendant leurs études au secondaire :

*I think it's really important to study grammar in college because some students didn't do a lot of grammar in high school. I remember in my high school, it was... we used to only watch movies and we didn't focus that much on grammar. Of course we did some exercises, but it wasn't like a real English class...learning how to speak...*²⁰

¹⁸ Ça m'aide à améliorer mon anglais parce que j'apprends comment écrire et mieux parler. Ça m'aide aussi à corriger les erreurs que je fais d'habitude (Traduction libre de l'anglais).

¹⁹ Nous nous sommes concentrés plutôt sur la grammaire, ce qui aide aussi... après les activités de conversation et d'écriture, on peut faire des exercices de grammaire pour améliorer nos connaissances de l'anglais (Traduction libre de l'anglais).

²⁰ Je crois que c'est vraiment important d'étudier la grammaire au collégial parce que certains étudiants et étudiantes n'ont pas étudié la grammaire au secondaire. Je me rappelle qu'au secondaire, nous avons regardé des films plutôt que de faire de la grammaire. Certainement, nous avons fait quelques exercices, mais ce n'était pas comme un vrai cours d'anglais, pour apprendre comment parler... (Traduction libre de l'anglais).

Ainsi, l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire de l'ALS ont été perçus par les étudiantes et les étudiants interviewés comme très utiles pour l'atteinte de leurs buts. Selon ces réponses, il nous semble que les étudiantes et étudiants interrogés préfèrent recevoir un enseignement explicite de la part de leur enseignante ou enseignant suivi par la pratique à l'ordinateur pour l'approfondissement de leur apprentissage à l'instar de ce qui a été préconisé par plusieurs auteurs (Chien 2011 ; Ellis 2010 ; Nutta 2013).

3.1.3 Les perceptions de l'enseignement explicite inductif. E4B s'est prononcé sur l'utilité d'un enseignement explicite inductif, qui part d'une activité d'écriture ou de conversation, afin de susciter de l'intérêt pour des structures grammaticales qu'elle ne connaissait pas : « *This way, online, you can focus on the structures you didn't know how to use in the speaking or writing activities, instead of focusing on all grammar without actually using it in real life.* »²¹.

Les propos de E2A viennent renforcer ceux de E4B : « *I felt that we should focus on the grammar that we needed, not all of it. I don't like to waste my time.* »²²

Ainsi, nous constatons que la grammaire de l'ALS en contexte ainsi que l'apprentissage personnalisé selon les connaissances antérieures des étudiantes et des étudiants ont été identifiés comme étant utiles pour susciter l'intérêt pour les activités proposées.

Ce qui est important à noter aussi est que l'enseignement explicite de type proactif — inductif (Ellis, 2010) serait selon tous les étudiants et étudiantes interviewés, plus motivant que l'enseignement explicite proactif déductif. En effet, l'enseignement explicite proactif inductif paraît susciter un intérêt plus prononcé pour les structures grammaticales visées si celles-ci apparaissent dans un contexte de communication plus naturel et authentique, tel que la conversation ou l'écriture.

²¹ De cette façon, en ligne, on peut se concentrer sur les structures qu'on n'a pas pu utiliser dans la conversation ou dans les activités d'écriture, au lieu d'étudier toute la grammaire sans l'utiliser dans la vraie vie. (Traduction libre de l'anglais)

²² J'ai pensé qu'on aurait dû se concentrer sur la grammaire dont on avait besoin, pas tout. Je n'aime pas perdre mon temps (Traduction libre de l'anglais).

Selon les propos des étudiantes et des étudiants interviewés, la grammaire visée aurait dû être identifiée de façon implicite dans la communication et apprise dans la pratique à l'ordinateur. Les règles devraient devenir claires aux étudiantes et étudiants dans la rétroaction et une autre pratique différente de celle antérieure devrait suivre à l'ordinateur. Les nouvelles structures grammaticales acquises de cette façon pourront être intégrées dans la communication et la rétroaction de la part de l'enseignante ou l'enseignant établirait si l'acquisition de nouvelles structures a été faite. La Figure 2 présente cet enchainement pédagogique qui décrit l'enseignement explicite inductif.

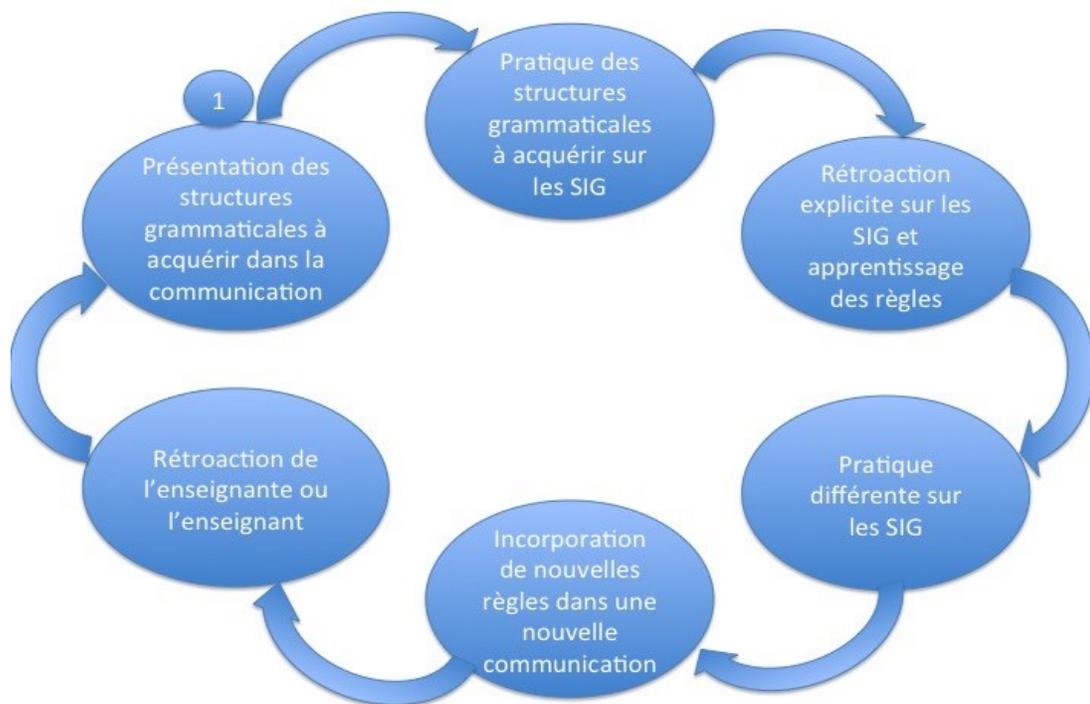


Figure 2 L'enseignement explicite inductif

3.1.4 L'apprentissage explicite à l'aide des SIG. L'utilisation des sites internet pour l'apprentissage explicite proactif déductif de la grammaire de l'ALS semble être perçue comme une stratégie utilisée par les étudiantes et étudiants seulement en combinaison

avec un enseignement explicite donné par l'enseignante ou l'enseignant et en premier lieu pour la pratique. Ainsi, E4A expliquait :

*When the teacher explains the website, he tells you how to find the questions. Sometimes, the information is explained in short and you won't waste your time. I also prefer shorter explanations online... I like the practice online, but with the teacher's explanations. I don't like reading long explanations on the website.*²³

E2A continuait sur la même idée: *“The explanations in the book are easy to understand. If I need examples, I ask the teacher to provide them and then I practice online. »*²⁴

Pour ces étudiantes et étudiants, chercher des informations sur internet sur une structure grammaticale quelconque serait une stratégie qui compenserait soit le manque des explications claires sur le site internet recommandé pendant la rétroaction implicite, ou le manque d'explication/rétroaction de la part de l'enseignante ou l'enseignant si celle-ci ou celui-ci n'est pas disponible. Par exemple, E4A reconnaissait :

*Practicing online was good because we had an immediate answer, but we don't have enough info; it's not clear enough. I would like to have an explanation of my mistake. Sometimes, when I couldn't find the explanation I was looking for, I just typed on Google the grammar structure I needed and worked on various websites.*²⁵

Aussi, la rétroaction sur les sites internet utilisés pour l'apprentissage de la grammaire de l'ALS a été perçue comme manquante par tous les étudiants et étudiantes interviewés. Il s'agissait d'une rétroaction implicite qui identifiait seulement les erreurs, sans explication ou indice. Selon E2B, E4B et E4A, les étudiantes et étudiants

²³ Quand le prof explique le site internet, il te dit comment trouver les questions. Parfois, l'information est expliquée brièvement ce qui sauve du temps. J'aime aussi les explications courtes en ligne. J'aime la pratique en ligne, mais je préfère les explications de mon prof. Je n'aime pas lire des explications longues sur le site (Traduction libre de l'anglais).

²⁴ Les explications dans le livre sont faciles à comprendre. Si j'ai besoin d'exemples, je demande à mon prof de m'en donner et après, je pratique en ligne (Traduction libre de l'anglais).

²⁵ La pratique en ligne est bonne, car on a une réponse immédiate, mais on n'a pas assez d'information ; ce n'est pas assez clair. J'aimerais avoir une explication de mon erreur. Parfois, quand je n'ai pas pu trouver l'explication que je cherchais, j'ai juste fait une recherche sur Google pour la structure grammaticale dont j'avais besoin et j'ai travaillé sur divers sites internet (Traduction libre de l'anglais).

devaient refaire le même exercice pour améliorer leur résultat par élimination progressive des mauvaises réponses.

Cependant, pour la pratique de la grammaire de l'ALS, les étudiantes et étudiants qui ont participé à l'étude trouvaient des avantages à utiliser les sites internet ; notamment la facilité de l'utilisation des sites, la clarté et la brièveté des explications si celles-ci existent, l'autonomie, le contrôle qu'ils ont sur l'ordre des exercices ou même des sites et de l'information, la disponibilité et la diversité des exercices en ligne et les notes (surtout quand la meilleure note est prise en considération après un certain nombre d'essais). Ces avantages avaient été d'ailleurs aussi relevés par Nutta (2013). Les résultats de cette section sont présentés dans la Figure 3.

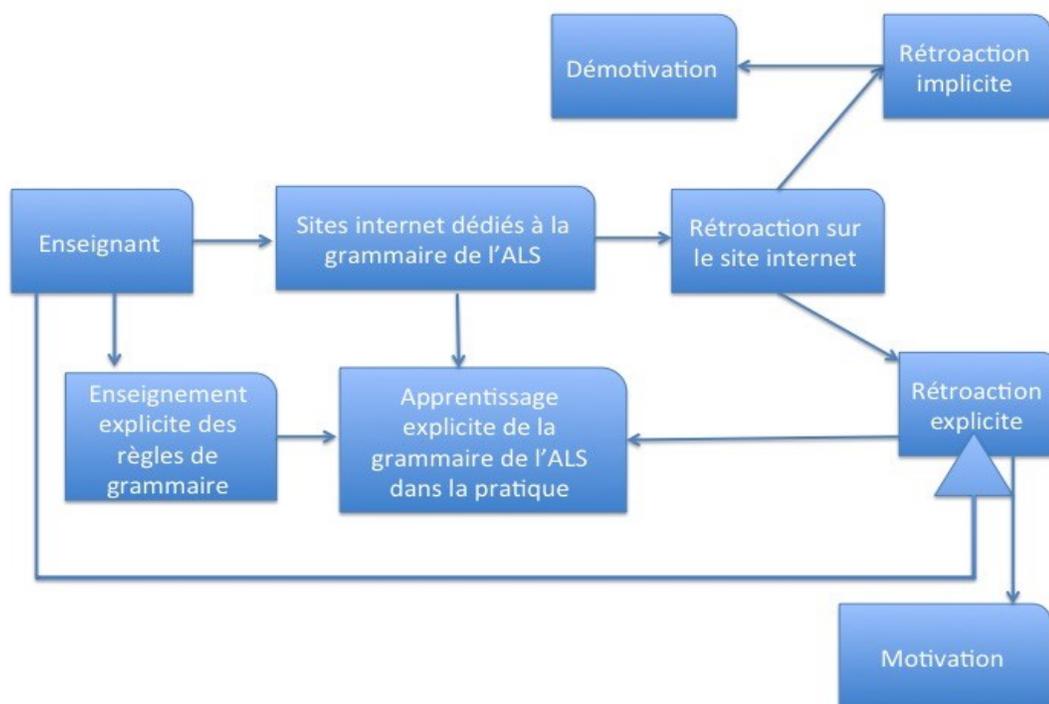


Figure 3 L'enseignement explicite de la grammaire de l'ALS et l'apprentissage à l'aide des sites internet

3.2 Les sites internet et leur effet sur l'intérêt pour la grammaire de l'ALS

En général, les étudiantes et les étudiants qui ont participé aux entrevues semi-dirigées se sont déclarés à l'aise avec les TIC et beaucoup intéressés par leur utilisation dans le cours d'ALS par l'enseignante ou l'enseignant et par eux — mêmes. Ils ont mentionné ne pas avoir de difficultés à l'égard de l'usage de l'ordinateur, qu'ils n'auraient pu surmonter. À l'exception des occasions où un site internet ne fonctionnait pas, où la page était introuvable et où il y avait une erreur dans le système ou le serveur, ils n'ont pas rencontré des difficultés insurmontables : « *The computer would lag sometimes which would slow my learning* » (E4B)²⁶.

En somme, les étudiantes et les étudiants ont exprimé des sentiments positifs et de l'intérêt en ce qui concerne l'utilisation des TIC. Dans ce thème, deux sous-thèmes ont été identifiés (voir Tableau 2). Ces sous-thèmes sont développés dans ce qui suit.

3.2.1 *Le sentiment de plaisir et l'intérêt.* Les neuf étudiantes et étudiants ont tous été d'avis que l'usage des TIC pour l'apprentissage et l'enseignement de l'ALS favorisait le sentiment de plaisir et l'intérêt pour les activités proposées, car elles facilitent l'apprentissage. Le fait qu'ils aiment les TIC se reflète dans un intérêt plus prononcé pour l'utilisation des TIC en classe, et en particulier en ALS : « *it makes leaning fun* »²⁷, « *make it easy to learn* »²⁸, « *more appealing to students* »²⁹, « *students love technology as it facilitates learning* »³⁰, « *I like it* »³¹, « *it facilitates studying* »³², « *before it was limited, but now it's varied and helpful* »³³.

²⁶ L'ordinateur était plus lent parfois, ce qui ralentissait mon apprentissage (Traduction libre de l'anglais).

²⁷ Ça rend l'apprentissage plus agréable (Traduction libre de l'anglais).

²⁸ Ça rend l'apprentissage plus facile. (Traduction libre de l'anglais).

²⁹ C'est plus attrayant pour les étudiants. (Traduction libre de l'anglais).

³⁰ Les étudiants aiment la technologie parce que ça facilite l'apprentissage. (Traduction libre de l'anglais).

³¹ J'aime ça. (Traduction libre de l'anglais).

³² Ça m'aide à étudier. (Traduction libre de l'anglais).

³³ Avant c'était limité, mais maintenant c'est plus varié et utile. (Traduction libre de l'anglais).

Toutefois, E2B s'est montré un peu moins enthousiaste en affirmant qu'il aimait utiliser les TIC pour l'apprentissage de l'ALS si cela ne nuit pas au désir d'apprendre (« *as long as it doesn't interfere with the desire to learn* »³⁴) et que l'internet peut être distrayant (« *I can get distracted when I use the Internet* »³⁵).

En ce qui concerne l'apprentissage de la grammaire de l'ALS, en général, les étudiantes et étudiants interrogés ont avoué qu'ils n'aimaient pas la grammaire, ou travailler sur la grammaire, mais l'utilisation des sites internet pour la pratique rendait les activités d'apprentissage plus intéressantes. À cet effet, par exemple E3A mentionnait qu'il n'aimait pas la grammaire en général, mais qu'il avait plus de plaisir à faire les exercices en ligne que dans le manuel (« *it's more pleasant and more fun* »³⁶). Il a aussi rappelé l'aspect visuel du site qui favorisait l'apprentissage, car il rendait les activités d'apprentissage plus attrayantes :

*Even though I don't like grammar in general and I don't do it for fun, the grammar activities online are more pleasant, better than in the book, because it's more visual, faster to do the exercises and more fun.*³⁷

De plus, E1C considérait la conception du site utilisé comme ayant une influence sur son intérêt pour les activités de grammaire. Parmi les aspects identifiés, nous notons la confiance que le site lui inspirait, l'apparence du site, notamment les couleurs, la largeur du lettrage, l'organisation de l'information :

The websites I chose to work on for grammar were very clear, the colors were not too bright and like...you open the page and you see the title of the site, different sections and everything is organized and easy to understand. If the font was too small, or the website looked suspicious, I

³⁴ Si ça ne nuit pas au désir d'apprendre. (Traduction libre de l'anglais).

³⁵ Je me laisse tenter par les distractions quand j'utilise l'internet. (Traduction libre de l'anglais).

³⁶ C'est plus agréable et plus amusant. (Traduction libre de l'anglais).

³⁷ Même si je n'aime pas la grammaire en général et je ne la fais pas pour le plaisir, les activités de grammaire en ligne sont plus agréables, meilleures que dans le livre, parce que c'est plus visuel, c'est plus rapide à faire les exercices et plus amusant (Traduction libre de l'anglais).

*would leave the page. So, you need to trust the website and to see everything at first glance, like the principle of the website.*³⁸

Un autre aspect qui influence l'intérêt et le plaisir pour l'activité de grammaire proposée, dévoilé par les répondantes et répondants, a été l'importance des indices dans les exercices qui pouvaient aider l'étudiante ou l'étudiant à donner la bonne réponse et apprendre. Ainsi, E3A appréciait les exercices qui donnaient des indices (« *hints* »). Selon cet étudiant, l'exercice était plus « *fun* » et cela rendait l'apprentissage plus facile : « *When we have hints, it makes it easier to get the right answer and I understand my mistakes. It's also more fun.* »³⁹

Les indices font partie de la rétroaction explicite selon McWhinney (1997) qui était d'avis qu'un apprentissage à l'aide des indices est préférable, voire souhaitable.

Cependant, un aspect important qui a été signalé par tous les étudiants et étudiantes interrogés porte sur la rétroaction obtenue sur les sites internet. Quoiqu'immédiate, dans la majorité des cas et sur un grand nombre de sites internet dédiés à la grammaire de l'ALS, la rétroaction est de type implicite : les erreurs sont signalées, mais ne sont pas explicitées. Aucun renvoi aux règles n'est offert, ni aucun indice. Les étudiantes et étudiants sont encouragés à refaire les exercices et dans certains cas, cette pratique fait partie d'une évaluation sommative, où la meilleure note est prise en considération après un certain nombre d'essais.

Les quatre étudiants du groupe B et quelques étudiantes et étudiants du groupe A ont indiqué que les exercices de grammaire étaient sommatifs et qu'ils les faisaient pour

³⁸ Les sites internet que j'ai choisis pour pratiquer la grammaire étaient très clairs, les couleurs n'étaient pas trop vives et c'est comme... on ouvre la page et on voit le titre du site, les différentes sections et tout est organisé et facile à comprendre. Si la police des caractères était trop petite ou le site avait l'air suspect, je quittais la page. Donc, on doit être capables à faire confiance au site et voir tout d'un premier coup, comme le principe du site (Traduction libre de l'anglais).

³⁹ Quand on a des indices, c'est plus facile à donner la bonne réponse et je comprends mes erreurs aussi. C'est aussi plus agréable (Traduction libre de l'anglais).

avoir de bonnes notes, mais que l'obligation de refaire le même exercice ou faire plusieurs exercices du même type (choix multiples ou mettre le verbe au bon temps) conduisaient à une perte d'intérêt pour les activités de grammaire proposées. De plus, E2B a indiqué que la répétition du même exercice pour obtenir une meilleure note, surtout quand la rétroaction ne donnait pas d'indices en cas d'une erreur, ne faisait que nuire à son intérêt pour la grammaire. Il concluait qu'il n'apprenait pas beaucoup parce que les réponses étaient données au hasard : « *It's a guessing game, trial and error! If there's no real feedback, it becomes repetitive and a real waste of time!* »⁴⁰

Par conséquent, son intérêt pour la pratique de la grammaire a été affecté négativement par la rétroaction implicite et il voyait l'activité comme une perte de temps. Cela était démotivant et frustrant selon lui. Pour cet étudiant, la rétroaction était manquante et il était censé apprendre seulement de ses erreurs et par l'exclusion progressive des mauvaises réponses. Aucun renvoi aux règles n'était suggéré. La seule raison pour laquelle il complétait la pratique était pour la note, ce qui renvoie à un but instrumental et une motivation de type extrinsèque. Nous pouvons rappeler les propos d'Ellis (2010) qui était d'avis que pour un adulte, l'apprentissage implicite d'une langue seconde est limité, ce qui fait que l'enseignement doit inclure des explications métalinguistiques de la langue seconde visée, dans ce cas l'anglais. Ainsi, dans le cas de E2B, il aurait été plus utile et motivant de recevoir une rétroaction explicite sur le SIG qui lui aurait permis de comprendre ses erreurs et de ne pas continuer en à faire d'autres. Les échecs répétés ont nui à sa motivation à apprendre. Il ne trouvait l'apprentissage implicite des règles de grammaire ni utile ni motivant. Ainsi, nous pouvons conclure que l'apprentissage explicite suite à un résultat d'une rétroaction explicite l'aurait possiblement motivé davantage.

⁴⁰ C'est un jeu de devinettes, par essai et erreur ! Si on ne reçoit pas une vraie rétroaction, ça devient répétitif et c'est une perte de temps ! (Traduction libre de l'anglais)

Dans cet ordre d'idées, E1C mentionnait qu'elle préférait les sites internet dédiés à la grammaire, qui donnaient une rétroaction explicite : « *I like it online because you get immediate feedback and I like those websites that tell you what error you made; that's why I really like grammar... It's very useful, too.* » ⁴¹

Donc, pour elle, la rétroaction explicite immédiate sur les sites internet dédiés à la grammaire de l'ALS favorisait l'intérêt pour la grammaire. Cela va dans le même sens que la recherche antérieure sur la rétroaction (Chien, 2011 ; Kim, 2012 ; Nutta, 2013).

D'autre part, E4A a indiqué qu'elle préférait les sites internet juste pour la pratique, pas pour les explications (enseignement explicite proactif déductif) : « *I would like the teacher to explain the rules on the board and then I can practice online or do the exercises in the book.* » ⁴²

D'après cette étudiante, l'ordinateur ne peut pas remplacer l'enseignante ou l'enseignant et l'enseignement devrait suivre le modèle : enseignant-ordinateur-enseignant. Autrement dit, elle préfère avoir un enseignement explicite des règles donné par l'enseignant, suivi par la pratique en ligne et la rétroaction à l'ordinateur et enfin, par la rétroaction plus explicite par l'enseignant. Cela décrit l'enseignement explicite déductif, de type proactif et réactif (Ellis, 2010 ; Vincent et Lefrançois, 2013). Ce modèle est décrit dans la Figure 4.

⁴¹ J'aime [travailler] en ligne parce qu'on reçoit une rétroaction immédiate et je préfère les sites internet qui expliquent c'est quoi l'erreur que tu as faite ; c'est pourquoi j'aime la grammaire... C'est très utile aussi. (Traduction libre de l'anglais)

⁴² J'aimerais que le prof explique les règles au tableau et après je peux faire les exercices en ligne et dans le livre (Traduction libre de l'anglais).

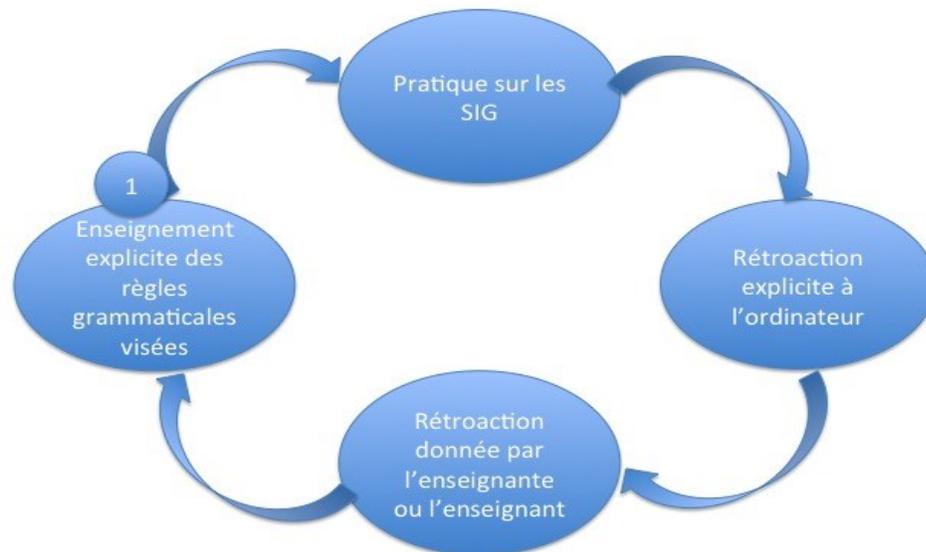


Figure 4 Le modèle de l'enseignement explicite déductif

3.2.2 *La répétitivité.* Un autre aspect important identifié par la majorité des étudiantes et des étudiants, qui influencerait l'intérêt pour les activités de grammaire sur les sites internet, est la répétitivité, causée par la répétition du même exercice un certain nombre de fois, ou par l'utilisation du même type d'exercice de grammaire. Cette répétitivité a été perçue comme ennuyante et démotivante. Ainsi, E4B déplorait la répétitivité des activités de grammaire du même type ou la répétition du même exercice :

Some exercises are interesting, but most of the time I find them too repetitive which makes them boring, because you're stuck in front of a computer and you have to answer the same questions all the time. We should have other ... different... exercises to practice the same rule, not the same type all the time (cloze exercises after multiple choice, for example, to practice your memory, to see what you're learning).⁴³

⁴³ Certains exercices sont intéressants, mais dans la majorité des cas, je les trouve très répétitifs ce qui les rend ennuyants, parce qu'on est figés devant l'ordinateur et on doit répondre aux mêmes questions chaque fois. On devrait avoir des exercices différents à faire pour pratiquer la même règle, et non pas le même type d'exercices tout le temps (des textes à trous après choix multiples, par exemple, pour pratiquer la mémoire, pour observer ce qu'on a appris) (Traduction libre de l'anglais).

Comme nous pouvons le constater, la répétitivité et la rétroaction implicite réduisaient le sentiment de plaisir et l'intérêt pour l'activité d'apprentissage. La nouveauté d'une activité d'apprentissage et le défi raisonnable de cette activité ont aussi été mis en relation avec l'intérêt et la motivation par les étudiantes et les étudiants (Viau, 2009).

3.3 L'apprentissage de la grammaire sur les SIG et son effet sur le sentiment d'auto-efficacité et la perception de compétence

Dans ce thème, six sous-thèmes ont été identifiés (voir Tableau 2). Ces sous-thèmes sont explicités dans les paragraphes qui suivent.

3.3.1 La rétroaction. En ce qui concerne l'enseignement explicite proactif déductif de la grammaire de l'ALS à l'aide de l'ordinateur, tous les étudiants et étudiantes interrogés ont souligné l'importance d'avoir un renvoi automatique aux explications claires et succinctes des règles utilisées pour les exercices qu'ils ont complétés, avant, pendant et après la rétroaction. Cependant, même si l'enseignement des règles grammaticales en classe était explicite, la rétroaction reçue sur les sites internet dédiés à la grammaire et recommandés par les enseignantes et enseignants était implicite. Cette situation a eu certaines répercussions sur la perception de compétence et d'auto-efficacité des étudiantes et des étudiants ce qui a influencé leur motivation.

Bandura (2013) observait que l'utilisation de cette stratégie d'apprentissage par essai et erreur répétés est contreproductive et peut générer un sentiment faible d'auto-efficacité chez les apprenantes et apprenants. Par contre, la modélisation d'une structure grammaticale grâce à une rétroaction explicite sur le site internet utilisé pour la pratique pourrait sauver du temps, conduire à une plus forte perception de compétence et d'autonomie. Ainsi, le sentiment d'auto-efficacité a été mis en relation avec la perception de compétence, le contrôle, mais aussi avec l'effort soutenu par l'apprenante ou apprenant pour réussir, le succès de l'activité d'apprentissage (note

obtenue et compétence), la persuasion sociale, les défis raisonnables et le sentiment d'estime de soi (Bandura, 1993 ; Dörnyei, 2005 ; Gardner, 2006 ; Viau, 2009 ; Jones, 2013).

3.3.2 *L'effort et le sentiment de compétence.* Certains étudiants et étudiantes reliaient les concepts d'effort et de persévérance pour accomplir les tâches données à une certaine perception de compétence atteinte ou non. Ainsi, E2B a indiqué que le site internet qu'il a utilisé pour la pratique de la grammaire ne donne pas accès aux règles concernées par l'exercice, ce qui ne l'a pas aidé à comprendre ses erreurs et à apprendre. Le fait qu'il devait refaire l'exercice à plusieurs reprises pour « deviner » la bonne réponse lui semblait une « perte de temps », ce qui indique qu'il avait une faible perception de la valeur de l'activité et de sa propre compétence :

I'm not learning anything. It's a guessing game. No feedback, no motivation to continue with the same activity. It's a waste of time! We could have done something else to learn grammar.⁴⁴

De l'autre côté, E4A a mentionné l'importance de la persévérance et de l'effort pour le succès de l'activité et l'atteinte de la compétence :

Practicing a lot made my English better. But we need more exercises. The teacher gave us only one exercise a week, but I prefer to have more exercises available to do as many as I can.⁴⁵

Par contre, E1C, qui avait un fort sentiment d'auto-efficacité face aux règles de grammaire, avait sous-estimé l'importance de l'effort et de la persévérance pour le succès de l'activité de grammaire. Ses résultats à un examen l'ont amené à réfléchir :

⁴⁴ Je n'apprends rien. C'est un jeu de devinettes. Pas de rétroaction, pas de motivation à continuer avec la même activité. C'est une perte de temps ! On aurait pu faire d'autres activités pour apprendre la grammaire (Traduction libre de l'anglais).

⁴⁵ La pratique répétée m'a aidé à améliorer mon anglais. Toutefois, on a besoin de plus d'exercices. Le prof nous a donné juste un exercice par semaine, mais je préfère avoir plus d'exercices disponibles pour pratiquer autant que je veux (Traduction libre de l'anglais).

*Compared to other students who put so much effort into learning a grammar aspect that was new to them, because I know it, I won't put as much effort into it, you know? [...] I said it's alright, I'm good at this and then she gave us an exam and I failed it because I thought I knew, but I just forgot the rule and I didn't put any effort into it.*⁴⁶

Donc, pour cette étudiante, l'effort nécessaire pour l'apprentissage explicite devient clair après son échec. Dans son cas, les fortes perceptions de son efficacité personnelle ne l'ont pas motivé à apprendre. Ce n'était pas le cas cependant, pour E4A qui se sentait plus motivée à apprendre la grammaire sur les sites internet quand elle donnait de bonnes réponses : « *I was more motivated when I got the right answer* ». ⁴⁷ Cela indique qu'un fort sentiment d'auto-efficacité augmentait son niveau de motivation.

De forts sentiments d'estime de soi et de compétence en ALS ont eu d'autres effets sur d'autres étudiantes et étudiants. Ainsi, E1A, par exemple, ressentait un faible sentiment d'auto-efficacité pendant la pratique de la grammaire sur les SIG, ce qui lui a donné la motivation à apprendre afin d'arriver à un sentiment d'auto-efficacité satisfaisant. Elle avait néanmoins un fort sentiment d'auto-efficacité au départ :

When I make mistakes, it makes me angry at myself (sic). Being good in English doesn't stop me from wanting to learn. There's always something to learn. I don't like the feeling that I'm not able to understand ... or making mistakes... or feeling confused, so I want to correct this. ⁴⁸

⁴⁶ Comparée aux autres qui ont fait beaucoup d'effort pour apprendre une structure grammaticale qui était nouvelle pour eux, à cause que je la connaissais, je n'ai pas fait tant d'effort, tu sais ? [...] J'ai dit, c'est correct, je suis bonne et après, elle nous a donné un examen et je l'ai coulé parce que je croyais que je le savais, mais j'avais oublié la règle et je n'ai fait aucun effort pour étudier (Traduction libre de l'anglais).

⁴⁷ J'ai été plus motivée quand j'ai donné de bonnes réponses. (Traduction libre de l'anglais).

⁴⁸ Quand je fais des erreurs, je me sens fâché contre moi-même. Être bon en anglais, ne m'a pas empêché à vouloir apprendre. Il y a toujours quelque chose à apprendre. Je n'aime pas le sentiment que je ne suis pas capable de comprendre... ou faire des erreurs... ou se sentir confus, alors je veux corriger cela (Traduction libre de l'anglais).

Un autre aspect en lien avec l'effort, la persévérance et le sentiment de compétence est le défi, qui suscite un sentiment de curiosité chez les apprenantes et apprenants : « *It bugs me so much, it makes me curious and when I get the right answer, it gives me a feeling of accomplishment that I understand, that I learned something new.* » (EIC)⁴⁹

Ainsi, cette étudiante ressentait un sentiment de réussite et de compétence atteinte, grâce au défi d'apprentissage qui était dans ce cas le niveau de difficulté de l'exercice proposé.

De plus, pour E2B, le défi posé par l'exercice ainsi que les erreurs qu'il faisait contribuaient à l'augmentation de son intérêt pour l'activité de grammaire, ainsi qu'à encourager sa persévérance, ce qui l'aidait à réussir : « *When I make mistakes, it makes me curious about the right answer, so I continue to try until I get it right.* »⁵⁰

Ainsi, la curiosité suscitée par les défis de l'activité avait un impact positif sur la persévérance, qui conduisait à des sentiments positifs de compétence. En effet, selon Williams et Burden (2004), Viau (2009) et Jones (2013), il est important de proposer des activités d'apprentissage qui favorisent la motivation intrinsèque à travers l'intérêt, la curiosité et les défis raisonnables.

3.3.3 La rétroaction sommative comme type de persuasion sociale. De plus, certains étudiants et étudiantes ont relié le sentiment de compétence aux résultats sommatifs obtenus et à la motivation. Par exemple, E4A considérait que les évaluations sommatives constituaient un défi l'amenant à améliorer sa compétence en anglais, ce qui augmentait sa motivation :

⁴⁹ Ça m'embête tellement que ça me rend curieuse et quand j'ai la bonne réponse, ça me donne un sentiment de réussite parce que j'ai compris, et que j'ai appris quelque chose de nouveau (Traduction libre de l'anglais).

⁵⁰ Quand je fais des erreurs, ça me rend curieux d'apprendre la bonne réponse et je continue à essayer jusqu'à ce que j'obtienne la bonne réponse (Traduction libre de l'anglais).

I would be more motivated to study grammar online if I had more mini tests and points that count... If there are marks, you're more motivated to do it and it's more fun because we have a challenge. This semester I was more motivated to get the points and improve my English. However, getting better in English is more important for me than the marks.⁵¹

Nous pouvons aussi noter qu'elle parle d'un but d'apprentissage intrinsèque qui est d'améliorer sa compétence en ALS. Les notes qu'elle a obtenues étaient des indicateurs de compétence et les résultats lui donnaient des sentiments de compétence et d'auto-efficacité qui augmentaient la motivation de l'étudiante.

Selon Bandura (1986), les rétroactions évaluatives sont un type de persuasion sociale qui influence beaucoup le sentiment d'auto-efficacité des étudiantes et étudiants et par conséquent leur motivation. Ainsi, pour E4A, l'évaluation sommative était motivante. Elle considérait aussi un autre type de persuasion sociale, notamment le travail d'équipe qui influencerait positivement son sentiment d'auto-efficacité : « *It would be more motivating to work with a partner on the exercises because it would make it easier and I could also get help if I don't know the answer.* »⁵²

Par conséquent, pour cette étudiante, l'apprentissage de la grammaire de l'ALS serait plus motivant s'il était réalisé en équipe, car les forces et les faiblesses seraient partagées. Elle identifiait comme motivant le fait d'apprendre de quelqu'un d'autre, ce qui est un exemple de persuasion sociale (Jones, 2013).

3.3.4 Le facteur de frustration de la rétroaction implicite, l'auto-efficacité et la motivation. Dans un premier temps, nous avons constaté dans les réponses de certains

⁵¹ Je serais plus motivée à étudier la grammaire en ligne si j'avais plus de mini tests et des points qui comptent... S'il y a des notes, on est plus motivés à le faire et c'est plus amusant, parce qu'on a un défi. Cette session j'ai été plus motivée à avoir les points et à améliorer mon anglais. Cependant, améliorer mon anglais c'est plus important pour moi qu'obtenir plus de points (Traduction libre de l'anglais).

⁵² Ça serait plus motivant d'étudier les exercices en équipe parce que ça serait plus facile et j'aurais aussi de l'aide si je ne savais pas la réponse (Traduction libre de l'anglais).

participants et participantes que le facteur de frustration a un effet important sur la motivation. Ainsi, nous avons délimité deux sources de frustration causée par l'utilisation des sites internet pour l'apprentissage de la grammaire de l'ALS, qui peuvent conduire à la démotivation. La première source de frustration est la difficulté d'accès à certaines informations sur le site utilisé. Sur cet aspect, E4B parlait de sa difficulté à trouver l'information recherchée sur le site utilisé, ce qui faisait qu'elle préférait les explications de son enseignant au lieu de continuer son apprentissage sur le site web recommandé :

*I don't like doing the work online because it takes a lot of time if the system bugs, but I prefer the books (the old way) and I think that if you use the books first and then the exercises online, it will be useful, but not only the exercises online. And the teacher can correct them and tell us what's wrong.*⁵³

Ces propos rappellent des résultats des recherches antérieures sur l'interaction avec l'ordinateur (Évain *et al.* 2016), notamment de l'effet négatif sur la motivation de la frustration ressentie par les utilisateurs quand ils n'arrivent pas à trouver un certain élément informatisé (« *hard-to-find features* », p.249).

La deuxième source de frustration était la rétroaction implicite inadéquate et la répétitivité de la pratique. Dans la majorité des cas, les sites utilisés par les étudiantes et étudiants pour la pratique de la grammaire de l'ALS leur indiquaient que la réponse donnée était erronée, mais ils ne donnaient pas des explications claires ni des renvois à une autre page où ils auraient pu étudier la structure visée. Ainsi, les étudiantes et les étudiants devaient refaire l'exercice pour essayer de s'améliorer. Ce type de rétroaction implicite et la répétition de la même activité d'apprentissage ont eu des effets négatifs sur leur motivation. C'est ainsi que E4B avouait qu'elle se sentait frustrée de ne pas

⁵³ Je n'aime pas faire la pratique de la grammaire en ligne parce que ça peut prendre beaucoup de temps si l'ordinateur bogue. Mais je préfère les livres, le mode traditionnel... et je pense que si on utilise le livre avant et les exercices en ligne après, ça pourrait être utile, mais pas seulement les exercices en ligne. Le prof peut les corriger et nous donner une rétroaction (Traduction libre de l'anglais).

pouvoir continuer sa pratique si la réponse n'était pas correcte, et elle devait répéter le même exercice *ad infinitum*, ce qui diminuait sa motivation : « *When you can't find the answer and can't go on to the next exercises, you feel stuck for hours. It can be long and you become annoyed and you give up.* »⁵⁴

Dans le même ordre d'idées, E2A a catalogué la répétition du même exercice jusqu'à l'amélioration du résultat comme étant stressante : « *it's more stressful, not more motivating* »⁵⁵, cela résultant du fait qu'il ne connaissait pas la règle grammaticale à appliquer dans l'exercice et que le site n'offrait pas une rétroaction explicite sur son résultat. Le « stress » dont il parlait le conduisait à une faible perception d'auto-efficacité et à une baisse de son intérêt pour l'activité. Cela était le cas aussi pour E3B qui avouait qu'elle n'aimait pas faire la même erreur ou constater que sa réponse restait erronée après plusieurs essais. Elle ressentait de la curiosité pour l'exercice au début de la pratique, mais après un certain nombre d'essais sans amélioration du résultat et sans preuve d'un nouvel apprentissage et de sa compétence, elle abandonnait l'activité à cause du sentiment de frustration ressenti : « *I don't want to continue to make the same error; it makes me feel curious at first, but after a few attempts, it makes me frustrated and I quit.* »⁵⁶

Allant dans le même sens, E4B notait qu'elle ne percevait plus la valeur de l'activité d'apprentissage à cause de sa répétitivité, ce qui l'a démotivée :

Because of the feedback, that was repetitive and boring, and sometimes, if I didn't give the word accepted by the computer, but gave a similar answer, I felt I wasted my time. At the beginning, I was interested in the grammar

⁵⁴ Quand on ne peut pas trouver la bonne réponse et on ne peut pas passer à l'exercice suivant, on se sent coincés pendant des heures. Ça peut être très long et on s'ennuie... et on abandonne (Traduction libre de l'anglais).

⁵⁵ C'est plus stressant, pas plus motivant. (Traduction libre de l'anglais).

⁵⁶ Je ne veux pas continuer à faire la même erreur ; ça me rend curieuse au début, mais après quelques essais échoués, ça me rend frustré et j'abandonne (Traduction libre de l'anglais).

*activities, but in the end, I lost all the motivation because of the repetitiveness of the exercises.*⁵⁷

Rappelons que dans une étude récente sur l'interface ordinateur-cerveau (*brain-computer interfaces* ou BCI), Évain *et al* (2016) montrent que les erreurs répétées diminuent la motivation des participantes et participants :

*Besides, participants' motivation drops rapidly, and is also influenced by the error rate. This observation could be interpreted as a tendency for the participants to get discouraged quickly when confronted with a lot of errors, even if they do not feel more tired. (p. 250)*⁵⁸

Ainsi, refaire le même exercice suivi d'une rétroaction implicite qui ne donne aux étudiantes et étudiants aucun indice sur les causes de leurs erreurs pourrait être un facteur important de démotivation à cause du sentiment de frustration que cela provoque chez eux. Ce sentiment de frustration peut conduire à une faible perception d'auto-efficacité qui peut avoir deux résultats sur la motivation : soit augmenter l'intérêt pour l'activité d'apprentissage pour soulever le défi, soit démotiver en raison d'un sentiment d'impuissance (Seligman, 1972). Dans le cas des étudiantes qui abandonnaient l'activité parce qu'elles se sentaient coincées (E3B, E4B), ou dans le cas de l'étudiant qui ressentait du stress (E2A), nous constatons une diminution de la motivation et même une démotivation.

Dans la Figure 5, nous dressons la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et le type de rétroaction reçue par les étudiantes et étudiants. Ainsi, la rétroaction explicite a été perçue par les étudiantes et étudiants comme favorisant un sentiment d'auto-efficacité,

⁵⁷ À cause de la rétroaction, qui était répétitive et ennuyante, et parfois, si je ne donnais pas le mot exact accepté par l'ordinateur, mais une réponse similaire, je sentais que je perdais mon temps. Au début, j'étais intéressée par les exercices de grammaire proposés, mais à la fin, j'ai perdu toute ma motivation à cause de la répétitivité des exercices (Traduction libre de l'anglais).

⁵⁸ D'ailleurs, la motivation des participants/participantes diminue considérablement et elle est aussi influencée par le taux d'erreur. Cette observation peut être interprétée comme une tendance parmi les participants/participantes à se décourager facilement face à un nombre élevé d'erreurs, même s'ils ne se sentent pas fatigués (Traduction libre de l'anglais).

tandis que la rétroaction implicite a été perçue dans certains cas comme moins motivante. Cette dynamique est liée à la répétitivité des activités de grammaire proposées.

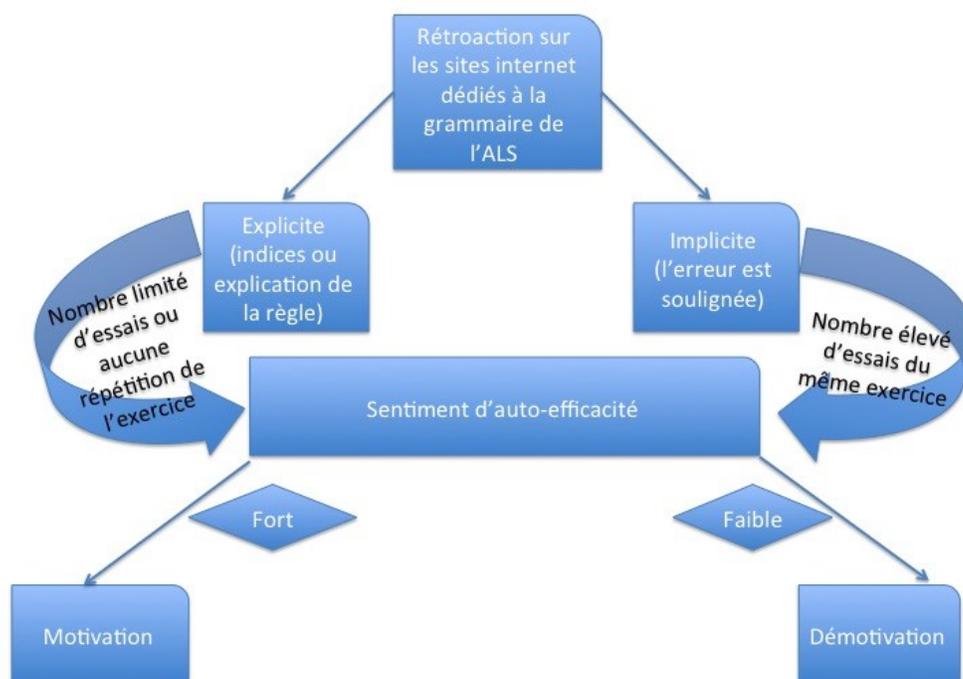


Figure 5 La dynamique rétroaction — sentiment d'auto-efficacité — motivation

3.3.5 *Les défis raisonnables et la persévérance.* Selon Jones (2013), les échecs répétés à une tâche d'apprentissage peuvent conduire à un faible sentiment d'estime de soi. Selon cet auteur, un faible sentiment d'estime de soi peut avoir un impact négatif sur la motivation. À cet effet, E4B expliquait son faible sentiment d'estime de soi comme résultat de ses échecs récurrents :

When I couldn't find the answers to an exercise, it would make me mad that I couldn't do it... because honestly, the exercise was not even that hard; I thought I wrote the right word, but it wasn't spelled correctly and the computer didn't accept it. And it actually made me think that I wasn't

*smart enough. But at the same time, when I answered all the questions right, my self-esteem would go up.*⁵⁹

Cependant, E3A avouait qu'il se sentait frustré de ne pas savoir quelle était la bonne réponse, mais que cela lui donnait envie d'essayer de nouveau pour soulever un défi, ce qui l'aidait à garder un sentiment élevé d'auto-efficacité : « *You need the frustration to continue, I want to have it, show the computer that I can beat it...* »⁶⁰

Ainsi, la frustration de ne pas comprendre l'erreur amenait l'étudiant à avoir la détermination et la persévérance pour soulever un défi raisonnable. Dans ce cas, sa motivation devenait intrinsèque (Williams et Burden, 2004).

Un autre facteur relié aux sentiments de frustration et d'auto-efficacité est le niveau de difficulté des activités d'apprentissage ou les défis raisonnables. E2A signalait un niveau bas de difficulté ou de défi posé par l'exercice. Il ressentait ainsi un fort sentiment d'auto-efficacité, qui l'amenait cependant à une perte d'intérêt : « *The easier it is, the more boring it gets, especially when it's long, repetitive, and easy. If the exercise has ten questions and I get 9 out of 10, it might be because I lost interest in it.* »⁶¹

Mais si l'exercice lui posait un défi, son intérêt était éveillé et il voulait avoir un enseignement explicite de la part de son enseignant pour acquérir une nouvelle compétence.

⁵⁹ Quand je ne trouvais pas les bonnes réponses dans un exercice, cela me rendait fâché parce que je n'étais pas capable de le faire... parce que, honnêtement, l'exercice n'était même pas si difficile. J'ai pensé que j'avais marqué le bon mot, mais ce n'était pas bien épilé et l'ordinateur ne l'a pas accepté. Et cela m'a fait vraiment penser que je n'étais pas assez intelligente. Mais, en même temps, quand j'avais toutes les bonnes réponses, mon estime de soi augmentait (Traduction libre de l'anglais).

⁶⁰ On a besoin de cette frustration pour continuer, je veux l'avoir, je veux montrer à l'ordinateur que je suis meilleur... (Traduction libre de l'anglais).

⁶¹ Plus il est facile, plus ça devient ennuyant, surtout si c'est long, répétitif, facile. Si l'exercice a dix questions, et j'ai neuf sur dix, c'est parce que j'ai perdu l'intérêt pour l'activité (Traduction libre de l'anglais).

*When the exercise is too difficult and I get stuck, I am more interested... If I don't know the rule and I keep making a mistake, I want to learn it, so I ask the teacher to explain it. Anyway, I would like to learn new things, not work on the same grammar all the time...*⁶²

Dans son cas, les défis offerts par la pratique à l'ordinateur donnaient à l'étudiant l'intérêt pour l'apprentissage explicite. Cela correspond à la motivation intrinsèque, telle que montrée par William et Burden (1997).

3.3.6 *Le sentiment de succès de l'activité d'apprentissage et son influence sur l'auto-efficacité.* Selon E1C, la pratique de la grammaire sur les sites internet qu'elle a utilisés lui donnait des sentiments de réussite et de satisfaction qui conduisent à un sentiment d'auto-efficacité (Jones, 2013) :

*I don't really have fun doing it because it's work, but it gives me a feeling of accomplishment because when I finish an exercise, I can say: well, I got better at this, so there's another small accomplishment in my studies.*⁶³

Pour conclure cette section, nous avons synthétisé tous les sous-thèmes et les concepts clés identifiés par les étudiantes et les étudiants interviewés. Ainsi, l'auto-efficacité serait influencée par un sentiment de compétence provenant de la réussite ou de l'échec de l'activité d'apprentissage de la grammaire de l'ALS qui résultent soit des évaluations sommatives, soit du travail en équipe. Le sentiment d'auto-efficacité peut aussi être influencé par les défis raisonnables et par la rétroaction. Cette dynamique est présentée dans la Figure 6.

⁶² Si l'exercice est trop difficile et je reste pris, je me sens plus intéressé... Si je ne connais pas la règle et je continue à faire des erreurs, je veux apprendre la règle et je demande au prof de me l'enseigner. En tout cas, j'aimerais apprendre de nouvelles choses, pas travailler sur la même grammaire tout le temps (Traduction libre de l'anglais).

⁶³ Je ne ressens pas vraiment de plaisir parce que c'est du travail, mais ça me donne un sentiment de réussite, car quand je finis un exercice, je peux dire : voilà, je suis devenue meilleure dans ça, alors je ressens que j'ai réussi dans mes études (Traduction libre de l'anglais).

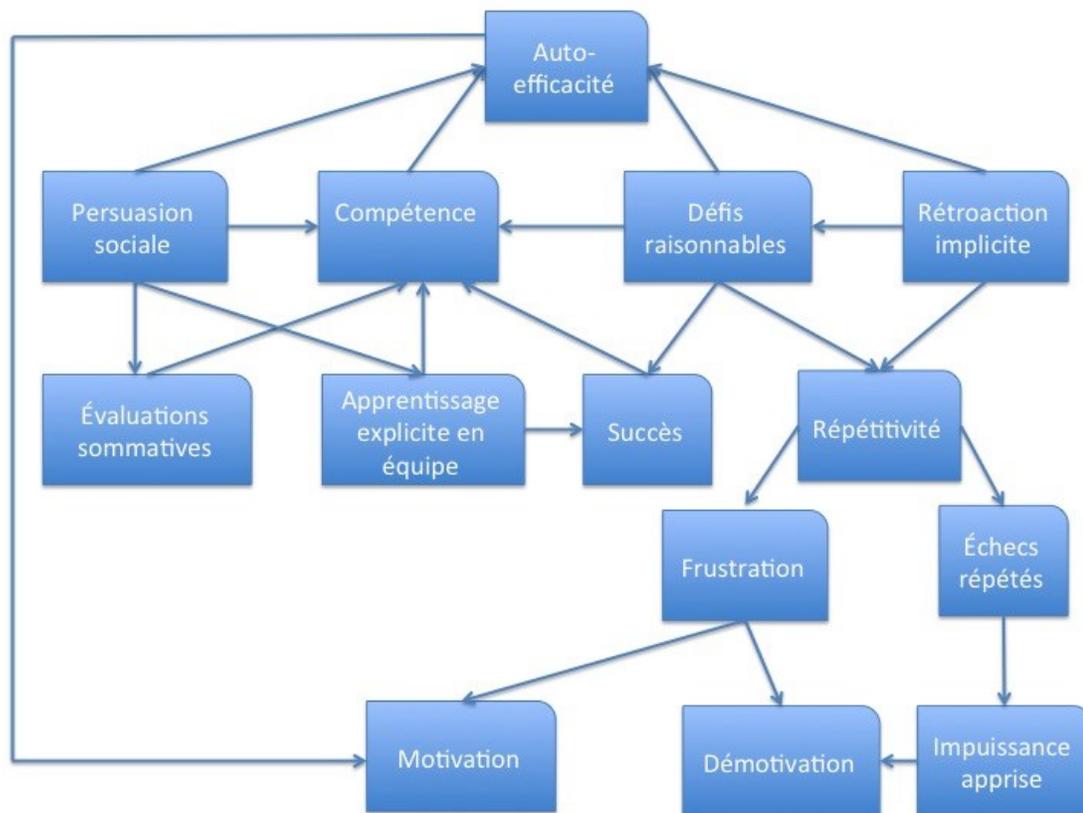


Figure 6 Dynamique relationnelle entre le sentiment d'auto-efficacité et la compétence, la rétroaction et les défis raisonnables

3.4 La REISI et son effet sur le sentiment d'autonomie des étudiantes et étudiants

Le sentiment d'autonomie peut être subdivisé en trois catégories : 1) l'autonomie dérivée de la gestion de temps et de place offerte par l'utilisation des sites internet pour l'apprentissage de la grammaire de l'ALS, 2) le sentiment de contrôle issu d'une liberté de choix des sites internet ou des activités d'apprentissage (Viau, 2009) et 3) l'autonomie langagière à laquelle l'apprenante ou l'apprenant de l'ALS arrive grâce à son apprentissage. Toutes ces catégories influencent la motivation. La Figure 7 présente ces différents types d'autonomie.

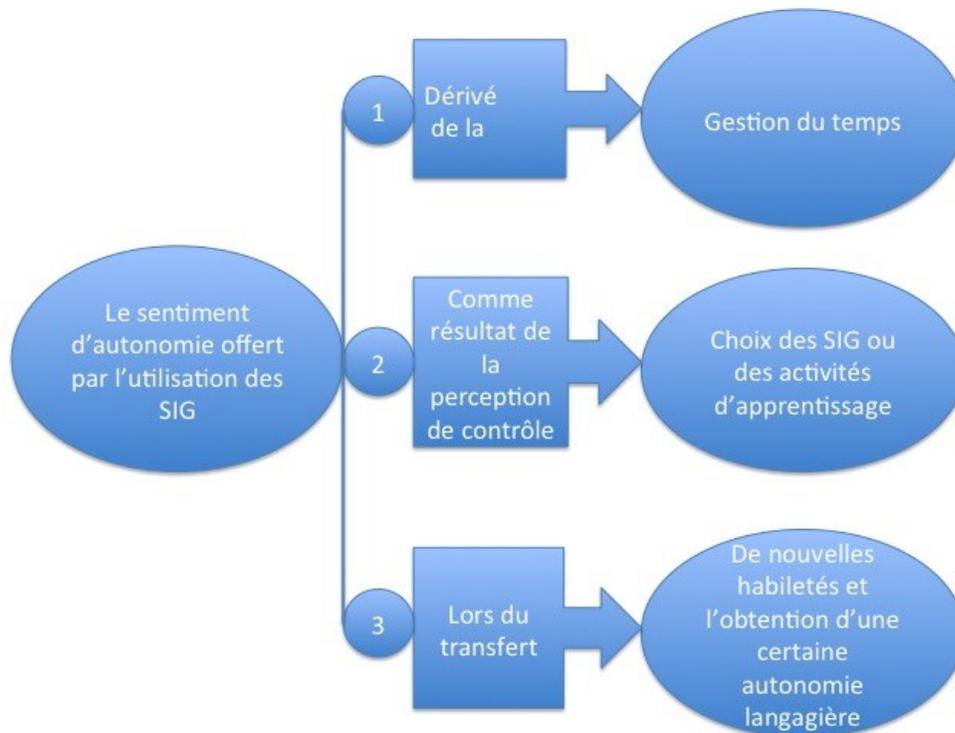


Figure 7 Les différents types d'autonomie offerte par l'utilisation des SIG

3.4.1 Le sentiment d'autonomie dérivé de la gestion du temps pendant l'apprentissage de la grammaire de l'ALS à l'aide des SIG. En ce qui concerne la perception d'autonomie comme résultat d'une gestion du temps, E1A a mentionné que les exercices de grammaire dans le manuel étaient ennuyants, tandis que sur le site web, il avait plus de concentration et pouvait les faire « on the go » et n'importe où. Les propos de E4B ont révélé l'importance d'un échancier pour les travaux qui garderait les étudiantes et étudiants engagés dans leur apprentissage. Dans ses propos, l'étudiante identifiait aussi l'autonomie langagière, qu'elle aurait aimé acquérir grâce à l'utilisation des SIG :

Working on grammar online gives me a lot of autonomy because I could do the exercises when I had time, but if I kept all the exercises to

*do in one shot, I couldn't use any of the structures I practised in other activities, like speaking. This is what happened to me last session; there was a lot of information that I received at once. But if you do your homework every week, it helps because you focus only on a few grammar aspects at a time.*⁶⁴

Aussi, E4A a indiqué qu'elle préférerait avoir des explications de la part de son enseignant, pour un aspect grammatical à la fois, ce qui lui permettrait d'acquérir la structure d'une façon plus approfondie. Selon cette étudiante, si plusieurs règles ou structures étaient enseignées en même temps, elle se sentait accablée et confuse. L'enseignement explicite d'après cette étudiante devrait donner le temps aux étudiantes et aux étudiants d'approfondir une structure à la fois avant de passer à la suivante : « *For example, if we learn only one rule and for homework, we'll have a lot of exercises on that rule... It would make me very confused if we had to learn a lot of rules at the same time.* »⁶⁵

Elle a souligné aussi l'importance de faire les exercices en ligne selon un calendrier qui suit l'enseignement explicite de l'enseignant et non pas tous à la fois, même si elle reconnaissait qu'elle se laissait tenter par l'autonomie dérivée de la gestion de temps offerte par l'ordinateur :

*But if you learn one rule and one specific thing about the rule, like... every day, and submit this part before a certain deadline, it would motivate students more to do a shorter homework at a time instead of doing everything at once.*⁶⁶

⁶⁴ La pratique de la grammaire en ligne me donne beaucoup d'autonomie parce que j'ai pu faire les exercices quand j'avais eu le temps, mais si je gardais tous les exercices à faire tout d'un coup, je n'étais pas capable d'utiliser les structures que j'ai pratiquées en ligne, dans d'autres activités, comme par exemple dans la conversation. C'est ce qui m'est arrivé à la dernière session ; il y a eu beaucoup d'information que j'ai reçue d'un coup. Mais si on fait notre travail chaque semaine, ça aide parce qu'on se concentre seulement sur quelques aspects à la fois (Traduction libre de l'anglais).

⁶⁵ Par exemple, si on étudie seulement une règle à la maison, on fera beaucoup d'exercices en utilisant cette règle... Ça me rendrait confuse si j'avais à apprendre plusieurs règles en même temps (Traduction libre de l'anglais).

⁶⁶ Mais, si on apprend une seule règle et un seul aspect d'une certaine règle comme... chaque jour, et qu'on soumet cette partie avant un certain délai, ça pourrait motiver davantage les étudiantes/étudiants à faire un travail plus court dans un temps limité au lieu de les faire compléter tout le travail d'un seul coup (Traduction libre de l'anglais).

D'autre part, E4B a observé qu'elle se sentait en contrôle lors de la pratique en ligne grâce à une gestion de temps adéquate :

Sometimes, if the exercise was not that easy, I felt I had a lot of freedom to do my homework and I liked the fact that I could complete the exercises whenever I had time. We didn't have a deadline for the exercises. I would say that I felt in control of my time and my homework.⁶⁷

E4A préférait compléter les exercices pendant l'heure de laboratoire afin de pouvoir poser des questions à son enseignant au cas où elle ne comprenait pas les consignes ou n'avait pas la bonne réponse :

I worked on grammar online, but sometimes I didn't understand the questions and it was harder to do the exercise by myself. If the teacher is present (sic), for example in the lab, it would be faster to complete the exercise because I could ask him questions if I don't understand.⁶⁸

Elle notait que parfois, la pratique en ligne est plus difficile que la pratique dans le manuel, mais elle reconnaît qu'elle a plus d'autonomie pendant la pratique en ligne, car elle ne doit pas ajuster son rythme d'apprentissage aux autres pour obtenir une rétroaction.

⁶⁷ Parfois, si l'exercice n'est pas facile, j'ai pensé que j'avais beaucoup de liberté pour faire mes devoirs à la maison et j'ai aimé le fait que j'ai pu compléter les exercices quand j'avais eu le temps. On n'a pas eu une date limite pour les exercices. Je dirais que je me suis sentie en contrôle de mon temps et mon travail (Traduction libre de l'anglais).

⁶⁸ J'ai travaillé sur la grammaire en ligne, mais parfois, je n'ai pas bien compris les questions et c'était plus difficile de faire les exercices par moi-même. Si le prof était présent, par exemple au laboratoire, ça serait plus rapide de compléter les exercices parce que je pourrais lui poser des questions si je ne comprends pas (Traduction libre de l'anglais).

De plus, pour E1C, le fait de pouvoir faire la pratique à la maison lui donnait un sentiment d'autonomie : « *I can do the practice anywhere and anytime and it's less stressful because I can do it at home. It also gives me a chance to be more autonomous.* »⁶⁹

E2A a révélé qu'il préfère aussi faire les exercices en ligne, mais en présence de l'enseignant, car il peut avoir une rétroaction explicite de sa part : « *Online exercises are better than exercises in the book, but only in the presence of the teacher so that I can ask him questions if I don't understand something...* »⁷⁰

Ainsi, la rétroaction implicite à l'ordinateur ne favorise pas le sentiment d'autonomie de l'étudiant, car il préfère travailler en présence de l'enseignant, tandis que la rétroaction explicite, qui provient dans ce cas de l'enseignant, augmente la perception de compétence de l'étudiant. De plus, refaire l'exercice à plusieurs reprises jusqu'à l'obtention d'un meilleur résultat ne garantit pas l'apprentissage : « *I have no idea if what I'm doing is the right thing !* » (E3B)⁷¹.

D'ailleurs, même si la majorité des étudiantes et étudiants avaient un sentiment de contrôle et d'autonomie lors de l'utilisation des SIG, certains d'entre eux ont signalé qu'ils préféreraient travailler sur la grammaire pendant l'heure de laboratoire, car la présence de l'enseignant réduirait les distractions et encouragerait la concentration sur la tâche. Les propos de E1B, E2A et E4B vont dans ce sens :

⁶⁹ Je peux faire la pratique n'importe où et à tout moment et c'est moins stressant parce que je peux la faire à la maison. Ça me donne aussi une chance d'être plus autonome (Traduction libre de l'anglais).

⁷⁰ Les exercices en ligne sont préférables à ceux dans le livre, mais seulement en présence de l'enseignant afin de lui poser des questions s'il y a quelque chose que je ne comprends pas (Traduction libre de l'anglais).

⁷¹ Je n'ai aucune idée si ce que je fais est correct ! (Traduction libre de l'anglais)

It offers great autonomy; I can do the exercises at home or in a café, but I prefer to do them in the lab because I get less distracted and I'm also more focused on the practice, as I feel obliged to do it (E1B)⁷².

I prefer to do it in the lab, not at home, because I'm lazy and I know I won't do it otherwise. The teacher being there motivates me (E2A)⁷³.

It gives me both a feeling of autonomy and flexibility, but I prefer to practice in the lab, with the teacher there. At home there are too many distractions (E4B)⁷⁴.

Donc, certains étudiants et étudiantes préfèrent pratiquer la grammaire sur les SIG au laboratoire pour éviter les distractions, en dépit de l'autonomie que les SIG leur offrent en dehors des heures de classe.

3.4.2 La perception de contrôle comme résultat des choix des SIG ou des activités d'apprentissage de la grammaire de l'ALS sur les SIG recommandés. En ce qui concerne le sentiment de contrôle, E1A notait que les explications des règles étaient plus succinctes et au point sur internet et qu'il pouvait aussi chercher dans Google n'importe quelle structure grammaticale qu'il voulait acquérir et l'étudier sur un site internet quelconque. Ainsi, il préférait chercher d'autres SIG et d'autres informations plus pertinentes qui l'aidaient à comprendre ses erreurs et apprendre les structures grammaticales visées. Selon cet étudiant, l'apprentissage idéal de la grammaire devrait se faire de façon explicite — déductive : explications de l'enseignante ou enseignant suivies par la pratique immédiate sur l'internet, ce qui offre aux étudiantes et étudiants une rétroaction explicite immédiate et une certaine autonomie. E4A se sentait aussi en contrôle grâce à la grande disponibilité des ressources en ligne qui offrent un

⁷² Ça m'offre beaucoup d'autonomie ; je peux faire les exercices à la maison ou dans un café, mais je préfère les compléter au laboratoire, car j'ai moins de distractions et je peux me concentrer davantage sur la pratique de la grammaire, car je me sens obligé de la faire. (Traduction libre de l'anglais)

⁷³ Je préfère le faire au laboratoire, et non pas à la maison, car je suis paresseux et je sais que je ne vais pas le faire sinon. La présence du prof me motive (Traduction libre de l'anglais).

⁷⁴ Ça me donne à la fois un sentiment d'autonomie et de flexibilité, mais je préfère pratiquer au laboratoire, avec le prof. À la maison il y a trop de distractions (Traduction libre de l'anglais).

enseignement explicite des règles grammaticales visées : « *I prefer to look for the best websites dedicated to grammar. The fact that I chose the websites, made me feel in control because I chose those websites and I also chose the easiest explanations.* »⁷⁵

Pour E4A, le fait d'avoir la liberté de choisir les sites internet pour la pratique et même les exercices à faire lui donnait aussi l'avantage de choisir les activités qui offraient une rétroaction explicite qui augmentait sa perception d'autonomie, ce qui lui donnait un intérêt pour la grammaire. Elle a eu aussi le sentiment qu'elle ne se sentait pas en contrôle de la quantité des exercices proposés, car son enseignant donnait seulement un exercice par cours : « *We need more exercises. The teacher gave us only an exercise per class, but I prefer to have more exercises available to do as many as I want.* »⁷⁶

Les autres étudiantes et étudiants du groupe A utilisaient le site internet accompagnateur du manuel, mais ils cherchaient aussi la règle concernée par la pratique sur d'autres sites pour pouvoir compléter l'exercice de façon adéquate, surtout après avoir eu une rétroaction implicite insatisfaisante ou incomplète sur le site accompagnateur. D'ailleurs, l'étudiante du groupe C a observé que le fait de choisir par elle-même les sites internet dédiés à la grammaire et les exercices à faire, lui donnait un sentiment de contrôle sur l'activité, ce qui l'a motivé à étudier toutes les règles proposées par son enseignante. Elle préférait choisir les sites internet elle-même pour la diversité des informations trouvées sur une structure grammaticale, mais aussi pour la perception de contrôle qu'elle ressentait grâce à la rétroaction explicite :

You don't always need somebody next to you to do the exercises online because of the immediate feedback, you know... and the info that you have

⁷⁵ Je préfère chercher les meilleurs sites dédiés à la grammaire. Le fait d'avoir choisi les sites internet m'a donné une perception de contrôle parce que c'était moi qui avais choisi les sites et les explications plus faciles (Traduction libre de l'anglais).

⁷⁶ On a besoin de plus d'exercices. L'enseignant nous a donné seulement un exercice à faire à chaque cours, mais je préfère avoir plus d'exercices disponibles pour qu'on puisse pratiquer autant qu'on veut (Traduction libre de l'anglais).

*on the websites. I feel in control and I will ask the teacher for help only if I need it.*⁷⁷

Nous pouvons ainsi conclure qu'une rétroaction explicite à l'ordinateur favoriserait le sentiment d'autonomie et la perception de compétence chez l'étudiante ou étudiant.

3.4.3 L'autonomie langagière et la perception de compétence. La perception d'autonomie et de contrôle que la majorité des étudiantes et des étudiants ressentait était parfois reliée à la perception de compétence générée par l'autonomie langagière développée grâce à la pratique de la grammaire de l'ALS sur les SIG. Ainsi, E4B appréciait la flexibilité qu'elle a eue pendant la session à faire les exercices sans avoir une date d'échéance fixée par son enseignant, surtout parce que cette liberté lui donnait l'avantage de compléter les exercices après avoir fait d'autres travaux plus pressants pendant la session.

Cependant, le danger, selon cette étudiante, serait de ne pas vraiment apprendre si les étudiantes et étudiants attendent jusqu'à la dernière minute :

*It gives us a lot of autonomy, because you can postpone the grammar practice in favour of other homework that is more urgent, but if you always skip it and do all of it another time, I didn't feel like I learned because of all the rules that I had to study and practice in a short time and to memorize them in one shot.*⁷⁸

Donc, même si elle reconnaissait que l'apprentissage de la grammaire sur les sites internet lui offrait une certaine autonomie et contrôle, elle doutait de la compétence acquise. Cela ne nuisait pas à sa motivation à étudier la grammaire à l'aide des sites internet, mais elle se rendait compte que l'autonomie sans la persévérance ne la

⁷⁷ On n'a pas toujours besoin d'aide pour faire les exercices en ligne grâce à la rétroaction immédiate, tu sais... et grâce à l'information qu'on a sur les sites internet. Je me sens en contrôle et je vais demander de l'aide de la part du prof seulement si j'en ai besoin (Traduction libre de l'anglais).

⁷⁸ Ça nous donne beaucoup d'autonomie, car on peut laisser les exercices de grammaire pour plus tard pour s'occuper d'autres travaux plus urgents, mais si on les délaisse et on les fait tous à un certain moment, il me semblait que je n'ai pas appris à cause de toutes les règles que j'ai dû étudier et pratiquer dans un court délai et mémoriser tout d'un coup (Traduction libre de l'anglais).

conduisait pas toujours à l'apprentissage et l'atteinte d'une certaine autonomie langagière.

Par contre, E4A notait qu'il y avait le danger de plagiat si les exercices font partie d'une évaluation sommative qui peut être réalisée à la maison et que les étudiantes et étudiants n'apprennent pas :

If the teacher is next to you, you can't cheat, but when you do the practice online at home, you can cheat to get better marks and you're not learning. Or you can ask a friend to do it for you. [...] If there are marks, we might be tempted to cheat. ⁷⁹

Ainsi, au lieu de favoriser l'apprentissage et un sentiment de compétence et d'autonomie, les notes peuvent même conduire les étudiantes et les étudiants au plagiat et ne garantissent pas nécessairement une motivation extrinsèque.

En guise de conclusion de cette section sur le sentiment d'autonomie, nous avons synthétisé les sous-thèmes dans la Figure 8. Ainsi, le sentiment d'autonomie chez les étudiantes et étudiants interviewés était le résultat d'un choix libre des SIG qui leur offrait une rétroaction explicite et une perception de contrôle sur leur apprentissage. De plus, la perception de compétence ressentie grâce aux nouvelles connaissances et habiletés transférables et acquises à l'aide de la pratique sur les SIG augmente le sentiment d'autonomie langagière des étudiantes et étudiants. Donc, les étudiantes et étudiants ressentent une plus grande motivation quand ils ont une perception d'auto-efficacité et quand ils exercent un certain contrôle sur leur apprentissage de la grammaire de l'ALS.

⁷⁹ Si le prof est là, on ne peut pas plagier, mais quand on fait la pratique en ligne à la maison, on peut plagier pour avoir de meilleures notes et on n'apprend pas. Ou bien, on peut demander à un ami de faire les exercices à notre place. [...] S'il y a des notes, on pourrait être tentés à plagier (Traduction libre de l'anglais).

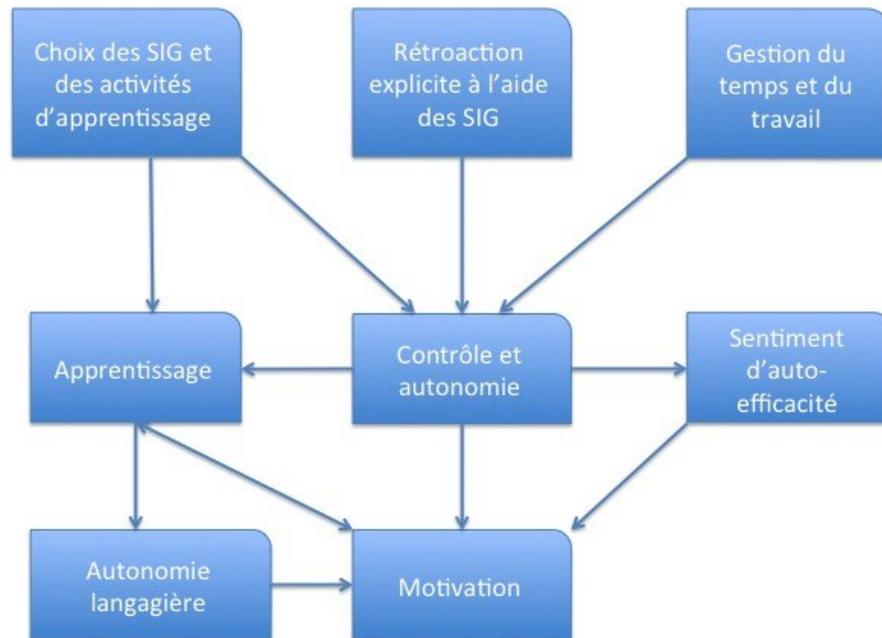


Figure 8 La dynamique relationnelle entre la perception de contrôle ou le sentiment d'autonomie et la motivation

4. Synthèse des résultats

Les propos des participantes et participants à notre recherche ont révélé des buts intégratifs, instrumentaux et même des buts intrinsèques d'apprentissage de la langue assez prononcés, en ce qui concerne l'ALS au collégial. Les étudiantes et étudiants interviewés reconnaissent l'importance de l'ALS dans la communication dans le monde d'aujourd'hui et son utilité pour leur avenir, que ce soit pour le marché du travail, ou pour les loisirs (voyages, communication avec leurs pairs sur les réseaux sociaux, films, etc.). Par conséquent, ils perçoivent l'enseignement de l'ALS au collégial comme étant pertinent et nécessaire. Ils accordent également une certaine importance à l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire de l'ALS. Selon les

propos des participantes et participants interviewés, l'apprentissage explicite de la grammaire de l'ALS contribue à l'amélioration considérable de leur communication.

En ce qui concerne la dichotomie de l'enseignement déductif inductif, les perceptions des étudiantes et étudiants interrogés ont révélé une préférence pour l'enseignement explicite qui combine les deux méthodes, c'est-à-dire, partir de l'inductif vers le déductif.

1) Le modèle proposé par certains étudiants et étudiantes commence avec l'exposition des structures grammaticales à apprendre dans le contexte et dans la communication. Cette approche contribue selon eux à augmenter la curiosité et l'intérêt pour la structure en question en plus d'offrir à l'apprenante ou l'apprenant un modèle.

2) La deuxième étape, celle de la pratique de la structure concernée sur les SIG servira à révéler aux étudiantes et étudiants la règle concernée grâce à une rétroaction explicite. Si la rétroaction est implicite, c'est-à-dire les erreurs sont signalées, mais pas expliquées, les étudiantes et étudiants développent un sentiment de frustration qui conduit soit à une démotivation, car ils ne perçoivent pas la valeur de l'activité à cause de la répétitivité et des échecs répétés, soit de motivation, grâce aux défis de l'activité d'apprentissage. Idéalement, après une première rétroaction implicite, les SIG devraient offrir une deuxième rétroaction, cette fois-ci, explicite.

Le sentiment d'auto-efficacité est aussi le résultat de la rétroaction et du succès ou de l'échec à l'activité d'apprentissage. Ainsi, les échecs répétés peuvent amener l'étudiante ou étudiant à avoir une faible perception de compétence et même une diminution de son estime de soi, ce qui nuirait à leur motivation à apprendre la grammaire de l'ALS à l'aide des SIG.

En général, les SIG contribuent à augmenter la perception d'autonomie des étudiantes et étudiants grâce à la gestion de temps et la flexibilité offerte par les TIC, ainsi qu'à la

liberté des choix des SIG. Les étudiantes et étudiants qui avaient la liberté de choisir les SIG pour la pratique des structures visées ont signalé une perception de contrôle plus prononcée que ceux et celles qui devaient utiliser un seul site internet offrant une rétroaction implicite.

Toutefois, la gestion inadéquate du temps et du travail a été identifiée comme un facteur de démotivation par certains étudiants et étudiantes. L'accumulation d'un nombre important d'activités d'apprentissage sur les SIG menait les étudiantes et étudiants à une faible perception de réussite dans leurs apprentissages, d'où, l'importance à leurs yeux de l'effort et de la persévérance pour le succès des activités d'apprentissage de la grammaire de l'ALS sur les SIG.

3) La troisième étape du modèle d'apprentissage explicite inductif déductif consiste en l'utilisation des structures pratiquées sur les SIG dans un nouveau contexte de communication, suivie par une rétroaction explicite de la part de l'enseignante ou l'enseignant. D'ailleurs, un aspect important signalé par les étudiantes et étudiants interviewés a été l'enseignement explicite plaçant l'enseignante ou l'enseignant dans un rôle central. Ainsi, la majorité des étudiantes et étudiants interrogés ont indiqué leur préférence pour les explications des structures grammaticales visée par leur enseignante ou enseignant. L'utilisation des SIG a été perçue comme utile pour l'apprentissage de la grammaire de l'ALS dans la pratique sur les SIG et par certains étudiants (4 sur 9) même pour l'apprentissage explicite des règles de grammaire concernées par la pratique.

Parmi les problèmes identifiés par les sujets interviewés, la répétitivité des activités d'apprentissage de la grammaire de l'ALS sur les SIG qui peut réduire le sentiment de plaisir et l'intérêt pour les activités proposées. Aussi, la rétroaction implicite sur les SIG peut conduire à une démotivation à cause des échecs répétés qui nuisent au sentiment d'auto-efficacité des étudiantes et des étudiants et même de leur estime de soi. Par contre, une rétroaction explicite sur les SIG réduit le nombre d'essais et erreurs

et amène les étudiantes et les étudiants à une compréhension plus rapide de leurs erreurs et des règles à acquérir ainsi qu'à des perceptions favorables d'auto-efficacité et de valeur de l'activité d'apprentissage. De plus, l'intégration de nouvelles structures grammaticales pratiquées sur les SIG dans des activités de communication serait plus motivante et perçue comme plus utile par les étudiantes et étudiants, car il s'agit d'une activité langagière plus authentique et vraisemblable. Au pôle opposé de motivation se trouve la répétition inutile de la même activité d'apprentissage jusqu'à l'obtention d'un meilleur résultat sommatif qui sera pris en compte par l'enseignante ou l'enseignant. Ainsi, même si les étudiantes et étudiants se sentent motivés extrinsèquement à faire les exercices de grammaire sur les SIG à plusieurs reprises pour avoir une meilleure note, ils ont une faible perception de la valeur de l'activité, ainsi qu'un faible sentiment d'auto-efficacité, ce qui pourrait nuire à leur motivation intrinsèque à apprendre la grammaire de l'ALS sur les SIG. Le danger de plagiat en relation avec la motivation extrinsèque a été aussi noté par une étudiante.

En somme, de manière générale, les étudiantes et étudiants aiment les TIC, mais seulement s'ils perçoivent une certaine utilité dans la vraie vie. Donc, l'utilisation des SIG pour l'apprentissage de la grammaire de l'ALS peut être motivante si les conditions énumérées précédemment sont respectées.

CONCLUSION

La problématique de notre essai se situe dans le contexte de l'enseignement de l'ALS au collégial au Québec. Les étudiantes et les étudiants de niveau intermédiaire avancé en ALS au collégial ont une faible perception de l'utilité de la grammaire de l'ALS et le niveau de motivation pour l'apprentissage de cet élément de compétence important pour l'atteinte de la compétence du cours est très bas. Comme nous avons pu constater pendant la recension des écrits, la motivation à apprendre la grammaire de l'ALS de façon explicite est influencée par plusieurs facteurs cognitifs et affectifs. De plus, l'utilisation des TIC pour augmenter le niveau de motivation de la clientèle étudiante à apprendre la grammaire de l'ALS de façon explicite n'est pas bien documentée. Ainsi, l'objectif de la présente recherche est d'analyser l'effet de l'intégration des TIC sur la motivation des étudiantes et des étudiants de collégial à apprendre la grammaire de l'ALS de façon explicite.

Dans la première partie du deuxième chapitre, nous avons fait un survol de la recherche et des théories sur la motivation en général et de la motivation dans le cadre de l'enseignement de l'anglais en particulier. Les perceptions de contrôlabilité, d'utilité des activités d'enseignement explicite de la grammaire de l'ALS et d'apprentissage et de sa propre compétence sont considérées comme facteurs de motivation qui tiennent compte de la situation d'apprentissage. De plus, les concepts de motivation intrinsèque et extrinsèque ont été reliés aux buts instrumentaux et intégratifs des étudiantes et étudiants au collégial pour l'apprentissage de l'ALS. Dans la deuxième partie du cadre de référence, nous avons exploré la recherche sur l'enseignement explicite et implicite de la grammaire de l'ALS et la relation entre ces deux méthodes d'enseignement et la théorie de l'acquisition d'une langue seconde de Krashen et Terrell (1988). Finalement, dans la troisième partie du cadre de référence, nous avons investigué la recherche sur l'effet des TIC et plus particulièrement des sites internet dédiés à l'apprentissage de la grammaire de l'anglais sur la motivation.

En ce qui concerne la méthodologie de notre recherche, nous avons choisi l'étude de cas qui s'inscrit dans le pôle recherche dans la Maîtrise en enseignement au collégial et suivant un paradigme épistémologique interprétatif naturaliste. Ainsi, notre recherche est de type qualitatif, afin d'atteindre notre objectif de recherche qui est de connaître l'effet des SIG sur la motivation des étudiantes et des étudiants à apprendre la grammaire de l'ALS au collégial dans un contexte d'enseignement explicite. Pour atteindre cet objectif général, nous avons mené 12 entrevues semi-dirigées avec neuf étudiantes et étudiants qui étaient inscrits dans un cours d'ALS de niveau III. Nous avons interviewé ces participantes et participants afin de cerner leurs perceptions sur le sujet de notre recherche. Nous avons sélectionné ces derniers à l'aide d'un échantillonnage intentionnel à choix raisonné de type homogène, le critère d'inclusion étant le niveau en ALS. La méthode de collecte de données qui a été utilisée est l'entrevue semi-dirigée. Pour assurer la validité des données, nous avons utilisé des sources multiples et nous avons validé les réponses par une deuxième entrevue avec trois étudiantes et étudiants qui ont participé à l'étude. Nous avons procédé à l'analyse des données tout au long de l'étude et plusieurs étapes ont été réalisées, comme la codification, la présentation, l'élaboration et la vérification.

Dans le cadre de nos résultats, nous avons présenté et analysé quatre thèmes en relation avec l'objectif général de notre recherche. Ces thèmes sont constitués de sous-thèmes issus du corpus des données de notre étude. L'analyse de ces thèmes nous a permis de tirer des conclusions qui nous serviront pour améliorer notre enseignement de la grammaire de l'ALS. Ainsi, les résultats de notre étude indiquent que l'utilisation des SIG de l'ALS a un effet important sur la motivation des étudiantes et étudiants du niveau III. Afin d'augmenter la motivation des utilisatrices et utilisateurs à étudier la grammaire de l'ALS, les SIG devraient donner à ces derniers un accès facile à la théorie et aux exercices sur la structure ciblée, sur la même page.

Aussi, la rétroaction implicite peut être utilisée après le premier essai d'un exercice pour encourager les étudiantes et étudiants à faire l'effort cognitif nécessaire pour soulever un défi, ce qui a l'avantage d'augmenter l'intérêt pour l'activité proposée. Mais ce type de rétroaction a été perçu comme un facteur de démotivation si c'est la seule forme de rétroaction. Ainsi, grâce aux résultats obtenus, nous avons montré qu'une rétroaction explicite est nécessaire après un nombre limité d'essais suivis par la rétroaction implicite. Nous sommes d'avis que le nombre d'essais suivis par la rétroaction implicite doit être limité à 2 ou 3 et ensuite une rétroaction explicite devrait indiquer aux étudiantes et étudiants les bonnes réponses. Cette stratégie d'apprentissage conduira les apprenantes et apprenants à un sentiment d'auto-efficacité supérieur qui influencera de façon positive leur motivation.

Les évaluations sommatives associées aux exercices de grammaire peuvent motiver les étudiantes et les étudiants de façon extrinsèque, grâce aux points qu'ils obtiennent, surtout si la meilleure note est prise en compte après un certain nombre d'essais. Cependant, le danger signalé par quelques étudiantes et étudiants qui ont participé à notre étude est le plagiat, dans le cas où les exercices de grammaire peuvent se faire à la maison ou en dehors de classe. De plus, les réponses obtenues ont indiqué que les étudiantes et étudiants étaient préoccupés par le fait qu'ils n'apprenaient pas vraiment s'ils procédaient de cette façon. Donc, leur but était d'améliorer d'abord leur anglais et pas seulement accumuler des points, ce qui démontre que la motivation intrinsèque est plus forte que la motivation extrinsèque. Dans certains cas, même si l'étudiante ou l'étudiant avait un but instrumental, comme celui d'accumuler des points, la répétition du même exercice, ainsi que les échecs répétés, les amenaient à une perte d'intérêt pour l'activité proposée et finalement à la démotivation.

Aussi, les étudiantes et étudiants ont perçu un certain degré d'autonomie grâce à l'apprentissage de la grammaire de l'ALS à l'aide des SIG, ce qui a eu un effet positif sur leur motivation. Le fait de pouvoir travailler en dehors de la classe leur a donné un sentiment de contrôle. Cependant, ils préfèrent travailler sur la grammaire au

laboratoire, en présence de l'enseignante ou l'enseignant, afin d'éviter les distractions qui peuvent apparaître à la maison et pour la rétroaction explicite de la part de ce dernier, au besoin, surtout si la rétroaction offerte par les SIG utilisés est seulement de type implicite. Dans le cas où les étudiantes et étudiants choisissent les SIG et les activités de grammaire eux-mêmes, ils ont aussi un certain sentiment de contrôle. Ainsi, la rétroaction explicite, ainsi que l'apprentissage explicite, ont une importance vitale sur leur perception de contrôle et d'autonomie.

Un autre aspect important qui nuit à la motivation est la répétitivité causée par la répétition du même exercice ou du même type d'exercice. Les étudiantes et étudiants ont besoin de ressentir un certain défi qui susciterait leur intérêt pour l'activité d'apprentissage sur les SIG. Donc, la pratique de la grammaire sur les SIG devrait être variée, non répétitive, poser un défi surmontable et présenter une nouveauté. Toutes ces conditions pourraient susciter plus d'intérêt pour les activités de grammaire sur les SIG et augmenter la motivation.

Les étudiantes et étudiants interviewés ont trouvé que l'enseignement explicite proactif déductif est utile et contribue à augmenter la motivation à étudier la grammaire de l'ALS dans certaines conditions, notamment : 1) si les structures grammaticales ciblées sont explicitées, pratiquées sur les SIG et intégrées dans des activités de communication, une à la fois, ce qui donnerait le temps aux étudiantes et aux étudiants de les acquérir de manière plus efficace ; 2) si les structures grammaticales introduites sont nouvelles et les activités proposées ont un niveau de difficulté raisonnable ; 3) si les structures grammaticales ciblées sont présentées dans un contexte de communication authentique, afin de susciter l'intérêt et augmenter la perception de valeur de la grammaire de l'ALS ; et 4) si les SIG sont faciles à utiliser et attrayants.

Les retombées de la présente recherche sur notre pratique de l'enseignement de l'ALS seraient l'approfondissement de la compréhension de la motivation des étudiantes et étudiants de niveau intermédiaire avancé au collégial à apprendre la grammaire de

l'anglais de façon explicite à l'aide des SIG, ainsi que l'amélioration de l'enseignement de l'ALS en général. Ainsi, les perceptions des étudiantes et étudiants quant à l'utilisation des TIC pour l'apprentissage de la grammaire de l'anglais pourraient nous conduire à de nouvelles pistes motivationnelles à explorer pour pouvoir répondre aux besoins éducationnels et aux buts instrumentaux et intégratifs de la nouvelle génération étudiante.

Les limites de cette recherche résident dans les restrictions de temps et d'envergure imposées par la nature de cet essai. Ainsi, les données recueillies proviennent des entrevues semi-dirigées seulement. Comme cette recherche est naturaliste interprétative, nous nous sommes intéressées exclusivement aux perceptions des étudiantes et étudiants participants à l'étude pour analyser l'effet de l'utilisation des SIG sur leur motivation. Si le temps nous l'avait permis, nous aurions pu ajouter une analyse des documents, notamment des SIG utilisés et des activités d'apprentissage proposées. Aussi, quant à l'échantillonnage, parmi les étudiantes et étudiants de niveau III provenant de 9 groupes différents, seulement 9 étudiantes et étudiants se sont montrés intéressés à participer à notre recherche. De plus, nous nous sommes concentrée sur l'activité d'apprentissage sur les SIG comme facteur de motivation principal, sans prendre en considération les autres facteurs motivationnels comme, la classe, l'enseignante ou l'enseignant et les facteurs liés à la vie personnelle de l'étudiante ou de l'étudiant.

Les perspectives des recherches futures seraient de comparer l'enseignement implicite et explicite de la grammaire de l'ALS à l'aide des TIC et leur effet sur la motivation des étudiantes et étudiants de niveau intermédiaire — avancé au collégial. Nous avons constaté grâce à la présente recherche que l'enseignement explicite et surtout la rétroaction explicite sont perçus comme utiles par les étudiantes et étudiants. De l'autre côté, la rétroaction implicite, quoique insatisfaisante si utilisée seule, peut susciter de l'intérêt pour les activités de grammaire proposées aux étudiantes et les étudiants. Il serait utile d'observer plus en profondeur les stratégies les plus efficaces

d'enseignement de la grammaire de l'ALS qui combinent ces deux types de rétroaction sur les SIG.

De plus, comme les étudiantes et étudiants ont signalé leur intérêt pour l'utilisation de la grammaire de l'ALS dans un contexte de communication, mais aussi leur préférence pour les TIC, nous pourrions aussi nous interroger sur le rôle et l'effet de l'apprentissage de la grammaire de l'ALS à l'aide du Web 2.0 et des TIC coopératives sur la motivation des étudiantes et étudiants de niveau III au collégial.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ammar, A., Lightbown, P. M., & Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: does it matter?. *Language Awareness, 19*(2), 129-146.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist, 28*(2), 117-148.
- Bandura, A. (2013). Inside the Psychologist's Studio with Albert Bandura. Interviewed by Gian Vittorio Caprara. *Association for Psychological Science*. Stanford University. <http://stanford.edu/dept/psychology/bandura/autobiography.html>
- Berrier, A. (1999). Enseigner avec un manuel ou sans ? *Québec français, (113)*, 38-39.
- Bibeau, G. (1982). Observations générales sur l'enseignement et l'acquisition des langues secondes. *Québec français, (45)*, 26-28.
- Bong, M., et Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational psychology review, 15*(1), 1-40.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77-101.
- Burden, P. (2002). A cross sectional study of attitudes and manifestations of apathy of university students towards studying English. *LANGUAGE TEACHER-KYOTO-JALT —, 26* (3), 3-10.
- Cabot, I., et Lévesque, M. C. (2014). Avec les TIC, ça clique : stimuler l'intérêt des collégiens par l'intégration des TIC en classe. *Pédagogie collégiale 28* (1), 18-23.
- Chien, Y. C. (2011). *Effects of Computer-assisted Language Learning (CALL) Instruction on the Acquisition of Passive Grammatical Forms by Post-secondary English as a Second Language (ESL) Students* (Doctoral dissertation, University of Central Florida Orlando, Florida).
- Chomsky, N. (1959). A review of BF Skinner's Verbal Behavior. *Language, 35*(1), p. 26-58.

- Davidson, T. (2012). "I'm not English, I just speak it": Quebecers and second language motivation. Mémoire. Montréal (Québec, Canada). Université du Québec à Montréal.
- Deci, E. L. (1976). Notes on the theory and metatheory of intrinsic motivation. *Organizational behavior and human performance*, 15(1), 130-145.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation. Applied Linguistics in Action*. Pearson Education Limited, Edinburgh Gate, Harlow, Essex, CM20 2JE, England. Web site : <http://www.pearsoneduc.com>.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner. US: Lawrence Erlbaum Associates*.
- Dubovičienė, T., et Gulbinskienė, D. (2014). Learning/Teaching EFL to Adult Learners at Language Courses. *Žmogus ir žodis*, 16 (3), 138-149.
- Dumont, D. (2005). *La pratique qui favorise l'acquisition d'une langue seconde*. Thèse M.A. Université Laval.
- Dupont, H. ; Ouellette, L. et Perreault, N. (2014). Nouveau profil TIC des étudiants du collégial : Pour développer des habiletés essentielles. *Pédagogie collégiale*. 28 (1), 8-16.
- Dupont, H. ; Ouellette, L. et Perreault, N. (2015). Intégrer les habiletés du profil TIC des étudiants du collégial dans un cours ou dans un programme d'études. *Pédagogie collégiale*. 28 (2), 16-25.
- Eckerth, J. (2008). Investigating consciousness- raising tasks: pedagogically targeted and non- targeted learning gains. *International journal of applied linguistics*, 18(2), 119-145.
- Elder, C.; Erlam, R.; Philp, J. (2007). Explicit language knowledge and focus on form: options and obstacles for TESOL teacher trainees. *Form-focused Instruction and Teacher Education*. Oxford University Press. 225- 240.

- Ellis, N. C. (2007). The weak interface, consciousness, and form-focused instruction: mind the doors. *Form- focused Instruction and Teacher Education. Studies in Honour of Rod Ellis*. Oxford University Press. 17-33.
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form- focused instruction. *Language learning*, 51(s1), 1-46.
- Ellis, R. (2010). Does explicit grammar instruction work? *NINJAL Project Review*, 1(2), 3-22.
- Évain, A., Argelaguet, F., Strock, A., Roussel, N., Casiez, G., & Lécuyer, A. (2016, June). Influence of Error Rate on Frustration of BCI Users. In *Proceedings of the International Working Conference on Advanced Visual Interfaces* (pp. 248-251). ACM.
- Fortin, N. H. (2011). La motivation d'apprendre une L2 : où en est rendue la recherche. Colombie Britannique. Article internet consulté le 22 décembre 2015 à l'adresse http://nicolasfortin.ca/wp-content/uploads/2012/04/article_motivation_L2.pdf
- Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière éducation.
- Fotos, S. S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness- raising tasks. *TESOL quarterly*, 28 (2), 323-351.
- Fotos, S., et Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL quarterly*, 605-628.
- Gardner, R. C., et Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13 (4), 266.
- Gardner, R. C., et Lambert, W. E. (1972). Attitudes and Motivation in Second-Language Learning.
- Gardner, R. C. (1985 a). *The attitude/motivation test battery: Technical report*. University of Western Ontario.
- Gardner, R. C. (1985 b). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., et Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language learning*, 35(2), 207-227.

- Gardner, R. C. (2001). *Intégrative Motivation : Past, Present and Future*. Site télé accessible à l'adresse : <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>
Consulté le 12 nov. 2015.
- Gardner, R. C. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. *Eurosla Yearbook*, 6 (1), 237-260.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition.
- Gerbault, J. (2010). TIC : panorama des espaces d'interaction et de rétroaction pour l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, 15 (2), 37-52.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. p. 20 — 44. Accessible au site : http://www.collegeahuntsic.qc.ca/sites/default/files/public/services/spdp/documents/objectifs_standards_ministeriels/formation_generale.pdf Consulté le 8 janvier 2016
- Gregg, K. R. (1984). Krashen's Monitor and Occam's Razar. *Applied linguistics*, 5 (2), 79-100.
- Institut de la recherche et du développement pédagogique. (2003) *Ciel et Nuage. 1*, 89-95. Annexe 10, 267. Secrétariat général de la Conférence inter cantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Jarvis, H., et Szymczyk, M. (2010). Student views on learning grammar with web-and book-based materials. *ELT journal*, 64(1), 32-44.
- Jones, B.D. (2013). Self-Efficacy Theory. Accessible au site : <https://www.youtube.com/watch?v=pWV7qXxIYwk>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.) (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Montréal, Québec : ERPI.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. *Instructional design theories and models: An overview of their current status*, 1(1983), 383-434.
- Kim, H. K. (2013). Beyond motivation: ESL/EFL teachers' perceptions of the role of computers. *Calico Journal*, 25 (2), 241-259.

- König, E., et Van der Auwera, J. (2013). *The germanic languages*. Routledge.
- Krashen, S. (1991). The Input Hypothesis: An Update.”. *Linguistics and language pedagogy: The state of the art*, 409-431.
- Krashen, S. (2013). Second Language Acquisition. Theory, Applications, and some Conjectures. Site télé accessible à l'adresse : http://www.sdkrashen.com/content/articles/krashen_sla.pdf Consulté le 6 janvier 2016.
- Krashen, S. D. et Terrell, T.D. (1988). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall International. Great Britain. Site télé accessible à l'adresse: http://www.osea-cite.org/class/SELT_materials/SELT_Reading_Krashen_.pdf. Consulté le 20 décembre 2015.
- Lantolf, J. P. (2011). Conceptual knowledge and instructed second language learning: a sociocultural perspective. *Form- focused Instruction and Teacher Education. Studies in Honor of Rod Ellis*. Oxford University Press
- Lavigne, G. et Fiala, Y. (2006). *Influence du style d'apprentissage (intelligences multiples) sur l'apprentissage de l'expression orale en anglais langue seconde au collégial : rapport de recherche*. Collège Laflèche.
- Legendre, R. (2005) *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.) Guérin. Montréal.
- Leriché, J. ; Walczak, F. et Gravel, C. (2015). Au — delà de la réussite scolaire : comment intéresser les étudiants à notre discipline ? *Pédagogie collégiale*. 28 (3), 16-17.
- Lightbown, P. M., et Spada, N. (2013). *How Languages are Learned. 4 th edition*. Oxford University Press.
- MacWhinney, B. (1997). Implicit and explicit process. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 277-281.
- Masgoret, A. M., et Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta- analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language learning*, 53(S1), 167-210.
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied linguistics*, 11(2), 113-128.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.

- Miles, M. B., et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Mohamed, N. (2001). *Teaching grammar through consciousness-raising tasks: learning outcomes, learning preferences and task performance* (Doctoral dissertation, ResearchSpace@ Auckland).
- Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. *Motivation and second language acquisition*, 23, 43-68.
- Nutta, J. (2013). Is computer-based grammar instruction as effective as teacher-directed grammar instruction for teaching L2 structures? *Calico Journal*, 16(1), 49-62.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Rambaud, P. (2007). *La grammaire en s'amusant*. Grasset.
- Reber, A. S. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of experimental psychology: General*, 118(3), 219-235.
- Rico García, M., & Vinagre Arias, F. (2000). A comparative study in motivation and learning through print-oriented and computer-oriented tests. *Computer Assisted Language Learning*, 13(4-5), 457-465.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris : Éditions De Boeck Université, 2003. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/3), 475-476.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Seligman, M. E. (1972). Learned helplessness. *Annual review of medicine*, 23(1), 407-412.
- Schütz, R. (2014). Language Acquisition- Language Learning. p.1-12. Site télé accessible à l'adresse : <http://sk.com.br/sk-laxll.html> Consulté le 12 nov. 2015.
- Shafaei, A. (2012). Computer assisted learning: a helpful approach in learning English. *Frontiers of language and teaching*, 3, 108-115.

- Smilkstein, R. (2011). *We're born to learn: Using the brain's natural learning process to create today's curriculum*. Corwin Press.
- Stockwell, G. (2013). Technology and motivation in English-language teaching and learning. *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges*, 156-175.
- Thanasoulas, D. (2002). Motivation and motivating in EFL. Site télé accessible à l'adresse <<https://www.englishclub.com/tefl-articles/motivation-motivating-efl.htm>>. Consulté le 2014, 12/21.
- Tunçok, B. (2010). *A Case Study: Students' Attitudes Towards Computer Assisted Learning, Computer Assisted Language Learning, and Foreign Language Learning* (Doctoral dissertation, Middle East Technical University).
- Vallerand, R. J., & Sénécal, C. B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et socialisation*, 15 (1), 49-62.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du renouveau pédagogique.
- Vincent, F., et Lefrançois, P. (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (3), 471-490.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Walker, A. & White, G. (2013). *Technology enhanced language learning: Connecting theory and practice*. Oxford University Press.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Sage.
- White, L. (1987). Against Comprehensible Input: the Input Hypothesis and the Development of Second-language Competence¹. *Applied linguistics*, 8(2), 95-110.
- Williams, M., et Burden, R. L. (2004). *Psychology for language teachers*. Ernst Klett Sprachen.
- Wu, W. C. V., et Marek, M. (2010). Making English a "Habit": Increasing Confidence, Motivation, and Ability of EFL Students through Cross-Cultural, Computer-Assisted Interaction. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(4), 101-112.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.

ANNEXE A



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Le comité d'éthique de la recherche, certifie avoir étudié le protocole de recherche :

Titre du projet : *L'effet de l'intégration des TIC sur la motivation à apprendre la grammaire de l'anglais au collégial*

Chercheur(s) : Adriana Balan

Et a convenu que la proposition de cette recherche menée avec des êtres humains est conforme aux normes éthiques.

Période de validité du présent certificat :

Date de début : 8 novembre 2016

Date de fin : 8 novembre 2017

Composition du comité d'éthique :

Le comité d'éthique de la recherche du Collège Ahuntsic est composé des catégories de personnes suivantes, nommées par le conseil d'administration :

- a) Au moins deux personnes ayant une connaissance étendue des méthodes et des disciplines de recherche relevant de la compétence du CÉR
- b) Au moins une personne versée en éthique
- c) Un membre provenant de la collectivité servie par le Collège, mais n'y étant pas affilié
- d) Deux membres issus de la communauté collégiale
- e) Deux membres provenant de l'extérieur du Collège

Signatures :

Le Collège Ahuntsic confirme, par la présente, que le comité d'éthique de la recherche déclare la recherche mentionnée ci-dessus entièrement conforme aux normes éthiques.

Josiane Robidas
Présidente du CÉR

Samuel Fournier St-Laurent
Secrétaire du CÉR

CollègeAhuntsic

le grand cégep de Montréal

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

ANNEXE

Votre projet de recherche intitulé « *L'effet de l'intégration des TIC sur la motivation à apprendre la grammaire de l'anglais au collégial* » porte le numéro de certificat éthique suivant : **CER-AH-2016-11-08-005-BALA**. Ce certificat est valable pour une période de douze (12) mois à compter du 8 novembre 2016.

En acceptant ce certificat d'éthique vous vous engagez à :

1. Informer le CÉR par écrit de tout changement qui doit être apporté à la présente recherche ou aux documents destinés aux participants, tels que publicité pour le recrutement, lettre d'information et formulaire de consentement, avant leur entrée en vigueur.
2. Demander annuellement le renouvellement de ce certificat d'éthique en utilisant le formulaire prévu à cet effet au moins un (1) mois avant la fin de la période de validité du présent certificat.
3. Aviser par écrit le CÉR de l'abandon ou de l'interruption prématurée de ce projet de recherche.
4. Faire parvenir au CÉR un rapport final en utilisant le formulaire prévu à cette fin au plus tard deux (2) mois après la fin de la recherche.

/ Josiane Robidas
Présidente du CÉR

Samuel Fournier St-Laurent
Secrétaire du CÉR

ANNEXE B**LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
POUR LA PARTICIPATION À L'ÉTUDE DE CAS POUR PERSONNES
MAJEURES**

L'effet de l'utilisation des sites internet sur la motivation à apprendre la grammaire de
l'anglais au collégial

Adriana Balan

Département des langues, secteur anglais, Collège Ahuntsic

Directrice d'essai : Sawsen Lakhall, PhD, professeure adjointe, faculté d'éducation,
Université Sherbrooke

Madame,

Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif de ce projet de recherche est d'analyser l'effet de l'utilisation des sites internet sur la motivation des étudiants de troisième niveau en anglais (102 A) à apprendre la grammaire de l'anglais langue seconde de façon explicite.

En quoi consiste la participation au projet ?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à une entrevue individuelle semi-dirigée d'environ 60 minutes. L'entrevue se tiendra au collège en dehors de vos heures de cours, selon vos disponibilités. Un questionnaire vous sera remis lors de l'entrevue, comprenant des questions sur les sites internet accédés pendant l'étude de la grammaire et vos perceptions quant à ces sites et aux exercices de grammaire proposés. Les seuls

inconvénients liés à votre participation sont le temps consacré à la recherche, soit environ une heure et le déplacement nécessaire. Si vous ressentez un malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées, vous êtes libres de refuser de répondre à toute question.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies ?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par des noms fictifs pour les participants aux entrevues. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés dans un essai de maîtrise qui sera présenté à l'université Sherbrooke et par la suite, dans un article publié dans la revue de Pédagogie collégiale. Les données recueillies seront conservées sous clé USB avec mot de passe et les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse, Adriana Balan et Mme Sawsen Lakhal, la directrice d'essai. Il est possible que les données telles que présentées dans l'essai de maîtrise soient utilisées par des étudiantes et étudiants de maîtrise ou de doctorat, qui réaliseraient une recherche sur une thématique étroitement reliée au projet original. Le devis de recherche sera déposé au centre de documentation collégiale (CDC). Les données seront détruites au plus tard en 2019 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer ?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfiques ?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici, notamment inconvéniement de temps ou de déplacement, la chercheuse considère que les risques possibles sont minimaux. Les bénéfices prévus contribuent à l'avancement des connaissances au sujet

de la motivation dans l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire de l'anglais à l'aide des sites internet. Pour vous dédommager du temps que vous accorderez à ce projet et des déplacements que vous aurez à effectuer pour participer au projet, une compensation symbolique de 15 \$ vous sera remise à la fin des entrevues.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet ?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Adriana Balan, enseignante au département des langues, secteur anglais, Collège Ahuntsic

Tel. :

Courriel :

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée au secrétariat général du Collège Ahuntsic aux coordonnées suivantes :

Pour plus d'information sur vos droits comme participants, vous pouvez consulter les informations présentées sur le site web de la recherche du Collège Ahuntsic, à l'adresse <http://cahuntsic.ca/rechercheetinnovation>

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet « L'effet de l'intégration des TIC sur la motivation à apprendre la grammaire de l'anglais au collégial ».

J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Participante ou participant :

Signature :

Nom :

Date :

S.V.P., signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheure.

ANNEXE C

Grille d'entrevue semi-dirigée

Research Interview Questions

Fall 2016

The objective of this interview is to determine the effect of the use of internet sites on students' motivation to learn English grammar explicitly. Explicit grammar implies receiving explanations about the grammar rules, followed by immediate guided practice.

Before we start, I would like to remind you that:

- This interview will last approximately one hour (60 minutes);
- In order to compensate you for your time, you will be paid 15\$ after the validation of your answers;
- Your participation is entirely voluntary;
- You can choose to answer or not answer any of the questions;
- Your answers will remain confidential;
- I will not be revealed to anyone during the study or afterwards;
- If you refuse to participate, you will not be penalized in any way;
- Feel free to tell us what you really think; this will help us understand all the motivational factors triggered by the use of internet websites for the study of English grammar and improve our teaching.

Thank you for your participation!

General questions

1. What is your name?
2. What is your age?
3. What is your program of study?
4. How many semesters do you still have to complete?
5. How do you feel about the use of technology in the classroom?
6. What difficulties do you have with IT?

Connection to the English world

7. Do you watch English movies or movies in English? Do you listen to English music; watch videos; play games in English?
8. Do you socialize in English?
9. Have you ever used English at work? How often? With how many people? Are they native speakers of English or allophones?

1. Motivation questions: Students' Goals

10. Can you tell me the reasons why you are taking an English class this semester?
 - API, obligatory course in the curriculum, other reasons;
11. Can you tell me the importance you place on an English class in college? Other than passing this class and getting your college diploma, is there any other reason why you might be interested in improving your English?
 - Need to pass the course or excel; need to improve your English; why? (Better job opportunities, travelling, immigration, relationship, the pleasure of learning the language of my entertainment, bilingualism, respect, etc.)
12. To what extent are you interested in being perceived as perfectly bilingual or even an Anglophone? Why?
 - Integrativeness

2. Explicit ESL grammar online and motivation

Interest in the language/ attitudes about ESL grammar

13. To what extent do you like practicing English grammar online? Why? / Why not?

- Pleasure; no affective filter; being judged; boring / useless; obsolete; value ; level of difficulty

14. What can you tell me about the feedback you receive when doing grammar exercises online? Do you redo the exercises after you get feedback? Do you take notes? Ask your teacher further questions?

- Usefulness, quickness

15. How does the feedback you get make you feel?

- Feelings of competency, self-esteem, control, autonomy

16. How many years have you studied ESL grammar? How do you feel about continuing to study ESL grammar in college?

- Learned helplessness/ interest

17. How do you feel when you make mistakes, or when you don't understand a certain grammar aspect?

- Feelings of self-worth (self-esteem) and competency (how good are you in English)

18. What can you tell me about the usefulness of the grammar activities you do online? How do you perceive the value of the online English grammar activity? How are you going to use this knowledge in the future?

- Integrate them in speaking/ writing activities; transferable in other communicative activities; polish your English; (implicit knowledge)

19. What kind of autonomy does practicing ESL grammar online give you?

- Doing the exercises again at the time/ place that suits you best or just review the feedback; less stress than in the lab/ classroom, more concentrated

at different moments of the day than you are in class; seeing your progress (marks) without time delays.

20. Could you tell me what you think about learning grammar rules and having explicit explanations given by your teacher? / By the recommended websites? / In the grammar book?

- Usefulness; interest; value

21. How does explicit ESL grammar practice online help you improve your English?

- Correct your acquired language; offer support for communication; understand how the English language works, etc.

3. IT competency

22. How do you evaluate your IT competency? What are your limits regarding the use of IT?

23. How navigable are the websites and the webpages you had to work on?

- Menu ; webpages; user- friendly platform; intuitive web design (The easier the website it is to use, the more people use it. Intuitive web design means that when a user sees it, they know exactly what to do); layout; easy or difficult to navigate.

24. Could you name some advantages of computer-assisted ESL grammar practice?

- Time ; autonomy; control; feedback

25. Could you name some disadvantages of computer-assisted ESL grammar practice?

- Time consuming; boring; repetitive; too easy; too difficult

➤ *What are the most important elements of this interview that we should retain regarding the effects of using Internet websites to study ESL grammar on students' motivation?*

➤ *Is there anything else that you would like to add that would help us understand more about the objective of our research?*

Thank the student for their participation to the interview:

- for their time
- for having accepted to share their thoughts/ feelings / experience

Inform the student that:

- they will be contacted by MIO in order to validate their answers and ask them if they have additional information;
- they will receive the results of the study if they are interested;
- they will be remunerated after validating their answers.

ANNEXE D

Le devis ministériel pour les quatre niveaux en anglais langue seconde en formation générale

Anglais, langue seconde (niveau I)

Objectif

Énoncé de la compétence

Comprendre et exprimer des messages simples en anglais.

Éléments de la compétence

1. Dégager le sens d'un message oral simple.
2. Dégager le sens d'un texte d'intérêt général.
3. S'exprimer oralement.
4. Rédiger et réviser un texte.

Standard

Critères de performance

Code : 4SA0

Reconnaissance du sens général et des idées essentielles d'un message d'au moins trois minutes exprimé à un débit normal et comportant un vocabulaire d'usage courant, après deux écoutes.

Reconnaissance du sens général et des idées principales d'un texte d'environ 500 mots.

Communication intelligible d'environ deux minutes élaborée à partir de consignes précises.

Formulation acceptable de questions et réponses en situation d'interaction.

Échanges d'idées pertinentes.

Prononciation, intonation et débit acceptables. Manifestation d'ouverture et de respect.

Rédaction d'un texte clair et cohérent, d'environ 250 mots.

Respect de la situation et de l'objectif de communication.

Présence d'idées et d'expressions nouvelles.

Utilisation d'un vocabulaire suffisant pour accomplir la tâche.

Application satisfaisante du code grammatical, syntaxique et orthographique, avec une attention plus particulière à quelques modaux et à des temps de verbe parmi les suivants : simple present et present continuous, simple past et past continuous, future.

Utilisation appropriée de stratégies de révision.

Activités d'apprentissage

Discipline :

Code :

Titre : Pondération : Nombre d'unités :

Anglais,	langue	seconde 604-100	—	MQ
Anglais		de		base

2-1-3

2

35

Formation générale commune

Anglais, langue seconde (niveau II)

Objectif

Énoncé de la compétence

Communiquer en anglais avec une certaine aisance.

Éléments de la compétence

Dégager le sens d'un message oral authentique.

Dégager le sens d'un texte authentique d'intérêt général.

S'exprimer oralement.

Code : 4SA1**Standard**

Critères de performance

Reconnaissance du sens général et des idées essentielles d'un message d'environ cinq minutes, après deux écoutes.

Reconnaissance des liens entre les éléments du message.

Reconnaissance du sens général et des idées principales d'un texte d'environ 750 mots contenant des idées abstraites.

Reconnaissance des liens entre les éléments du texte.

Communication intelligible, structurée et cohérente d'au moins trois minutes à partir d'un sujet d'intérêt général.

Formulation de questions pertinentes en situation d'interaction ; questions généralement correctes grammaticalement.

Emploi généralement correct de verbes au passé. Prononciation, intonation et débit convenables. Manifestation d'ouverture et de respect.

Rédaction d'un texte clair et cohérent, d'environ 350 mots.

Respect de la situation et de l'objectif de communication.

Présence d'idées et d'expressions nouvelles.

Utilisation d'un vocabulaire suffisant pour accomplir la tâche.

Application convenable du code grammatical, syntaxique et orthographique, avec une attention plus particulière à quelques modals et à des temps de verbe parmi les suivants : simple present et present continuous, simple past et past continuous, present perfect, future.

Utilisation appropriée de stratégies de révision.

Anglais, langue seconde 604-101 — MQ

Langue anglaise et communication

2-1-3

2

4. Rédiger et réviser un texte.

Activités d'apprentissage

Discipline :

Code :

Titre : Pondération : Nombre d'unités :

36

Formation générale commune

Anglais, langue seconde (niveau III)

Objectif

Énoncé de la compétence

Communiquer avec aisance en anglais sur des thèmes sociaux, culturels ou littéraires.

Éléments de la compétence

Dégager le sens d'un message oral authentique à portée sociale, culturelle ou littéraire.

Dégager le sens d'un texte authentique à portée sociale, culturelle ou littéraire.

Exprimer oralement un message sur des sujets à portée sociale, culturelle ou littéraire.

Code : 4SA2**Standard**

Critères de performance

4. Rédiger et réviser un texte sur une question à portée sociale, culturelle ou littéraire.

Identification précise des idées essentielles d'un message après une seule écoute.

Reconnaissance du sens général.

Reconnaissance des idées principales et des éléments secondaires du texte.

Identification précise de la structure du texte. Identification précise de l'intention de l'auteur.
 Communication claire, cohérente et suffisamment détaillée en référence à une ou des sources fiables, ou à une œuvre littéraire.
 Utilisation généralement correcte du code grammatical et du niveau de langue.
 Emploi du vocabulaire pertinent par rapport au sujet traité.
 Prononciation, intonation et débit généralement corrects.
 Manifestation d'ouverture et de respect.
 Rédaction d'un texte clair et cohérent, d'environ 450 mots.
 Respect de la situation et de l'objectif de communication.
 Présence d'idées et d'expressions nouvelles.
 Emploi du vocabulaire pertinent par rapport au sujet traité.
 Application convenable du code grammatical, syntaxique et orthographique.
 Utilisation généralement correcte des temps de verbe exigés par le contexte.
 Utilisation satisfaisante d'une variété de structures de phrases.
 Utilisation appropriée de stratégies de révision.
 Activités d'apprentissage
 Discipline :
 Code :
 Titre : Pondération : Nombre d'unités :
 Anglais, langue seconde 604-102 — MQ

Langue anglaise et culture 2-1-3

Formation générale commune

Anglais, langue seconde (niveau IV)

Objectif

Énoncé de la compétence

Traiter en anglais d'œuvres littéraires et de sujets à portée sociale ou culturelle.

Éléments de la compétence

Présenter oralement l'analyse d'une production littéraire ou d'une production à portée sociale ou culturelle en version originale anglaise.

Rédiger l'analyse d'une œuvre littéraire en version originale anglaise ou d'un sujet à portée sociale ou culturelle.

Code : 4SA3

Standard

Critères de performance

3. Réviser et corriger le texte.

Activités d'apprentissage

Discipline :

Code :

Titre : Pondération : Nombre d'unités :

Communication claire, cohérente et structurée. Utilisation d'arguments pertinents et justifiés.

Utilisation du niveau de langue et du registre appropriés.

Emploi nuancé du vocabulaire approprié au sujet traité.

Degré assez élevé de précision dans l'application du code grammatical.

Manifestation d'ouverture et de respect.

Rédaction d'une analyse structurée, cohérente et claire, d'environ 550 mots.

Respect de la situation et de l'objectif de communication.

Utilisation appropriée d'une variété de structures de phrases.

Présence d'idées et d'expressions nouvelles. Emploi d'un vocabulaire diversifié et nuancé.

Emploi approprié d'une variété de marqueurs de relation.

Degré assez élevé de précision dans l'application du code grammatical, syntaxique et orthographique.

Utilisation d'un style, d'un niveau de langue et d'un registre appropriés à l'analyse.

Utilisation appropriée de stratégies de révision. Correction appropriée du texte.

Anglais, langue seconde 604-103 — MQ

Culture anglaise et littérature 2-1-3

2