

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
MARIANE GAZAILLE

CONTEXTE MULTIMÉDIA ET MOTIVATION ÉTUDIANTE EN APPRENTISSAGE  
DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE AU COLLÉGIAL

NOVEMBRE 2001

2068

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

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

## Sommaire

Le phénomène de mondialisation et l'accroissement des moyens de communications ont mené à un essor important dans le domaine des langues. En milieu unilingue, la motivation se révèle la variable la plus influente en apprentissage d'une langue seconde. Comme la réussite en anglais langue seconde semble liée à l'évaluation de l'environnement d'apprentissage et comme les TIC modifient définitivement l'environnement de la classe, leur intégration à la situation d'apprentissage devrait influencer la motivation. En ce sens, cette recherche vise à répondre à un besoin d'analyse des TIC en contexte scolaire pour évaluer l'influence d'un environnement technologique sur la motivation en contexte scolaire à l'ordre collégial, ordre d'étude le moins étudié au Québec.

Plus précisément, cette recherche vise à vérifier l'influence d'un changement de contexte sur certains déterminants (croyances épistémiques, sentiment de compétence personnelle, intérêt) et certains indicateurs (effort et satisfaction) de la motivation chez l'étudiant en situation d'apprentissage de l'anglais langue seconde au collégial.

L'administration d'un questionnaire au début et à la fin d'une même session permet de recueillir les données auprès de 373 étudiants de niveau collégial. L'analyse des résultats démontre que l'utilisation de matériel TIC n'influence aucunement la motivation à apprendre en contexte scolaire.

## Table des matières

SOMMAIRE .....	ii
TABLE DES MATIÈRES .....	iii
LISTE DES TABLEAUX .....	iv
LISTE DES FIGURES .....	v
REMERCIEMENTS .....	vi
CHAPITRE I - Problématique .....	1
CHAPITRE II - Contexte théorique .....	11
Théorie de l'autodétermination .....	12
Théorie attributionnelle .....	14
Théorie sociopsychologique du langage .....	16
L'approche sociocognitive .....	17
Le modèle de la dynamique motivationnelle en milieu scolaire .....	18
Croyances épistémiques .....	23
Intérêt .....	33
Effort .....	34
Sentiment de compétence .....	36
Contexte d'apprentissage, TIC et motivation .....	39
Contexte TIC et effort .....	44
Contexte TIC et sentiment de compétence .....	45
Contexte TIC et intérêt .....	46
Contexte TIC et croyances épistémiques .....	46
Question de recherche .....	50
CHAPITRE III - Méthodologie .....	51
Type de recherche .....	52
Participants .....	53
Instruments de mesure .....	54
Traduction du questionnaire sur les croyances épistémiques .....	55
Étude pilote .....	56
Résultats .....	57
Étude des qualités psychométriques et de la fidélité des instruments de mesure ...	58
Questionnaire sur les croyances épistémiques .....	59
Sentiment de compétence .....	60
Intérêt .....	60
Effort .....	62
Procédures de collecte des données .....	63



## Liste des tableaux

Tableau 1	Comparaison (test T) de moyennes et d'écarts types au pré-test pour les variables indépendantes croyances épistémiques, sentiment de compétence, effort et intérêt pour les groupes expérimentaux ( $N=253$ ) et témoins ( $N = 120$ ) .....	67
Tableau 2	Comparaison (tests T) de moyennes et d'écarts types au post-test pour les variables indépendantes croyances épistémiques, sentiment de compétence, effort et intérêt pour les groupes expérimentaux ( $N=253$ ) et témoins ( $N = 120$ ) .....	68
Tableau 3	Analyses des tests T pairés des différences de moyennes et d'écarts types pour les variables dépendantes croyances épistémiques, sentiment de compétence, effort intérêt et satisfaction du cours pour les groupes témoins et expérimentaux .....	69
Tableau 4	Analyses des tests T pairés des différences de moyennes et d'écarts types pour les quatre dimensions des croyances épistémiques pour ques pour les groupes expérimentaux et témoins .....	71
Tableau 5	Analyses des tests T pairés des différences de moyennes et d'écarts types pour les deux dimensions de l'intérêt pour les groupes expérimentaux ( $N = 253$ ) et témoins ( $N = 120$ ) .....	74

Liste des figures

Figure 1	Modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire (Viau et Louis, 1997) .....	20
Figure 2	Modèle d'analyse de la motivation à l'apprentissage de l'anglais langue seconde en contexte scolaire .....	24

## Remerciements

Merci à M. Rodolphe Toussaint, Ph.D., d'avoir agi en tant que directeur. Un merci spécial à Mme Rolande Deslandes, Ph.D., d'avoir accepté de se joindre à l'équipe en tant que co-directrice : grâce à sa venue, ce projet a finalement pu être mené à terme. Je désire souligner l'apport des organismes suivants : Fondation Desjardins, Fondation du Centre des Études Universitaires, Fédération des Écoles Normales, Syndicat des Professeur(e)s de l'UQTR, et Fondation de l'UQTR. Sans leur appui financier, il aurait été difficile de rendre à terme cette recherche. Merci à M. Jean-Yves Morin, enseignant au Collège Shawinigan, pour les nombreux échanges sur la réalité de la pratique enseignante au collégial. Finalement, mais non pas les moindres, merci à mes deux trésors, Jonathan et Marie Eve, pour qui maman devait toujours « *travailler à écrire son livre* ».



## Problématique

Ce premier chapitre expose la problématique de l'étude. Il situe tout d'abord le contexte et cerne le problème à l'étude. L'importance de la recherche y est finalement décrite.

Le phénomène de mondialisation et l'accroissement des communications ont mené à un essor important dans le domaine des langues. De ce fait, la langue anglaise constitue maintenant un incontournable et la nécessité de connaître ou d'apprendre cette langue est reconnue de façon générale (Dörnyei, 1994). En ce sens, et afin de développer chez les étudiants une meilleure connaissance de la langue anglaise, le ministère de l'Éducation rend obligatoires depuis deux cours d'anglais langue seconde au ordre collégial : un cours dit de « formation générale » et un autre dit de « formation propre ». Les cours d'anglais étant désormais obligatoires, les exigences du ministère, et mais ainsi des enseignants, sont par le fait même beaucoup plus élevées que lorsque ces cours étaient des cours complémentaires. Aussi, contrairement à il y a quelques années, cette situation devrait amener les chercheurs a davantage se pencher sur l'étude de l'anglais langue seconde au collégial.

La dernière réforme n'est pas sans conséquence pour les étudiants. Cependant, notre expérience de l'enseignement en langue seconde nous permet de constater que bon

nombre d'étudiants ne démontrent qu'un intérêt mitigé pour l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Ces étudiants, plus ou moins motivés, ne réussissent certainement pas au maximum de leur capacité. Or de nombreuses études soulignent le rôle fondamental de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (Dörnyei, 1994; Ehrman & Oxford, 1995 ; Gardner, 1985 ; Oxford & Shearin, 1994 ; Tremblay & Gardner, 1995). En milieu unilingue, la motivation se révèle la variable la plus influente en apprentissage d'une langue seconde (Colletta, Clement, & Edwards, 1983).

Bien que l'on y reconnaisse généralement l'anglais comme la *lingua franca* de notre temps à cause, entre autres, de l'avènement d'Internet et de l'omniprésence des médias, plusieurs régions du Québec demeurent unilingues françaises et offrent peu d'occasions d'entrer en contact avec la langue anglaise. De plus, le contexte sociopolitique québécois, caractérisé par une identité culturelle et linguistique à saveur fortement francophone, ne favorise pas nécessairement l'apprentissage de l'anglais langue seconde. De fait, dans nos classes, il est encore possible d'entendre des commentaires tels : « Si les Anglais veulent me parler, qu'ils me parlent dans ma langue »; « Mon père a bien réussi et il ne parle pas anglais ». Considérant que l'expérience passée et les émotions influencent le sentiment de compétence de l'individu, les contraintes, les préjugés, les commentaires entendus dans le milieu d'appartenance ainsi que les exigences de la situation d'apprentissage entraîneront une baisse de la motivation intrinsèque chez certains étudiants (Deci & Ryan, 1985).

Les perceptions des étudiants affectent leur façon d'aborder l'apprentissage de la langue seconde (Mori, 1999). Pour plusieurs étudiants, les croyances relatives à la nature de l'apprentissage des langues peuvent constituer un handicap important qui affectera leurs comportements et leur attitude en situation d'apprentissage de la langue seconde (Mantle-Bromley, 1995). Une meilleure connaissance des croyances épistémiques de l'apprenant permet ainsi de mieux comprendre les caractéristiques et les différences individuelles des étudiants en situation d'apprentissage (Jehng, Johnson, & Anderson, 1993 ; Perry, 1968 ; Mori, 1999 ; Qian & Alvermann, 1995 ; Ryan, 1985 ; Schommer, 1990, 1993, 1994 ; Schommer, Crouse, & Rhodes, 1992 ; Schommer & Walker, 1995). Pourtant, l'étude des croyances épistémiques de l'étudiant en situation d'apprentissage scolaire se situe encore au stade exploratoire. S'il s'avère que, effectivement, les étudiants commencent leur étude de la langue seconde avec des conceptions ancrées, il apparaît plus que probable que certaines d'entre elles puissent nuire au processus d'apprentissage. Ajoutons à cela que, si les attentes ou les performances ne correspondent pas à leurs croyances, les étudiants se retrouvent en position de dissonance cognitive qui peut induire une baisse de leur intérêt et/ou leur effort (Mantle-Bromley, 1995). Par exemple, si un étudiant croit qu'il ne possède pas "le don pour les langues", il pourrait, de façon erronée, attribuer ses difficultés à un manque d'intelligence. Quelqu'un peut aussi croire qu'il est préférable de ne pas s'exprimer dans une langue avant de la maîtriser correctement. Cette croyance, associée à l'anxiété de parler devant les pairs, mène définitivement à l'inhibition de la pratique orale, pratique pourtant essentielle en apprentissage des langues.

L'étude des croyances épistémiques ou croyances relatives au savoir et à l'apprentissage revêt alors de plus en plus d'importance dans le domaine de l'éducation. Plusieurs auteurs se sont penchés sur l'influence des croyances épistémiques en apprentissage dans différents domaines, notamment en compréhension de texte (Schommer, 1989, 1990 ; Schommer, Crouse, & Rhodes, 1992), en mathématiques (Schoenfeld, 1985), en médecine (Spiro, Coulson, Feltovich & Anderson, 1988), en santé (Kardash & Roberta, 1996), en apprentissage des langues (Mori, 1997, 1999) et en sciences (Qian & Alvermann, 1997). Il y aurait d'ailleurs des raisons de croire que les croyances épistémiques influencent la compréhension de la nature d'une tâche intellectuelle et le choix des stratégies appropriées à ces situations (Kitchener, 1983 ; Schommer, 1990 ; Schommer, Crouse, & Rhodes, 1992).

Cependant, sans effort, la réussite tardera à venir même si un individu sait quelles stratégies utiliser et même s'il comprend la nature d'une tâche. Une partie de la problématique de la motivation scolaire concerne justement cette capacité à engager un effort soutenu dans des tâches qui ne sont pas attirantes ou intéressantes en soi (Viau, 1994). Et, quoique les étudiants reconnaissent la valeur d'acquérir une langue seconde, tous ne sont pas prêts à y consacrer le temps et l'énergie nécessaires (Mantle-Bromley, 1995). Il est donc impératif de considérer une approche de la motivation en apprentissage de la langue seconde autre que celle, encore prédominante et très influente aujourd'hui dans ce domaine, du modèle socio-éducatif de Gardner (1985) (Dörnyei,

1994 ; Oxford & Shearin, 1994) et qui aurait une plus grande pertinence pour l'enseignement de l'anglais en situation de classe (Clément, Dörnyei, & Noels, 1994).

D'un autre côté, le développement technologique apporte des changements majeurs dans tous les domaines de l'action humaine. L'enseignement n'échappe certes pas à cette réalité. Selon plusieurs auteurs, les technologies de l'information et de la communication (TIC) présenteraient un énorme potentiel en éducation (Cradler & Bridforth, 1996 ; Grégoire, Bracewell, & Lafrenière, 1996 ; Inchauspé, 1996 ; Marton, 1996 ; Ouellet, Delisle, Couture, & Gauthier, 2000). En ce sens, et dans le but d'augmenter de façon substantielle le taux de réussite et de diplomation, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) déposait en 1996 un plan triennal d'intégration des nouvelles technologies pour que les TIC deviennent de véritables outils au service de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre. Les budgets annuels pour les volets « équipement et établissement » associés à ce plan s'élèvent à quelques 9,6 millions de dollars (MEQ, 1996). Dans le domaine de l'éducation, la présence des nouvelles technologies dans les salles de cours est de plus en plus évidente. En enseignement des langues secondes, cette réalité se traduit par l'avènement de laboratoires multimédia, l'accès à Internet et des logiciels de langues spécialisés. Si l'on convient d'emblée de leur popularité, on ne sait toujours pas s'il existe effectivement un avantage réel pour l'étudiant lié à l'utilisation des TIC en contexte d'apprentissage. Il est alors important de s'interroger sur la pertinence et l'efficacité des TIC notamment en ce qui concerne leur influence sur la motivation scolaire (Ouellet *et al.*, 2000).

L'innovation, l'amélioration et l'utilisation d'outils pédagogiques de type TIC sont recommandées non seulement pour leurs effets positifs sur l'apprentissage, mais pour leur capacité de stimulation sur la motivation étudiante. Les résultats positifs d'une méthode pédagogique sont, entre autres, imputables à son design extérieur (*external design*), au choix du matériel enseigné, à une présentation du sujet et à des exercices davantage orientés sur ce qui, vraisemblablement, attireraient les étudiants (Kuhlemeier, Van den Bergh, & Melse, 1993). Il serait bien difficile de nier l'attrait qu'exercent l'ordinateur et les nouvelles technologies sur les étudiants d'aujourd'hui. Aussi, la grande popularité dont jouissent les TIC auprès de la clientèle étudiante semble offrir une avenue intéressante pour stimuler ou influencer la motivation en situation d'apprentissage d'une langue seconde en milieu unilingue. Or, la motivation intrinsèque, quoique forte et durable, reste continuellement tributaire des forces environnementales et sociales (Deci & Ryan, 1985). Comme l'intégration des TIC représente un changement notable dans l'environnement de la classe, il est facile de supposer une influence importante d'un nouvel environnement technologique sur la motivation de l'apprenant.

Nous supposons qu'une modification du contexte d'apprentissage, par l'implantation d'un laboratoire multimédia, modifierait voire augmenterait le degré de motivation de l'apprentissage de l'anglais. Par contre, il ne faudrait surtout pas croire que celle-ci représente la panacée pour l'enseignement des langues secondes ou étrangères. En effet, l'histoire de l'enseignement de l'anglais langue seconde révèle plusieurs fluctuations et changements drastiques caractérisés par la domination de paradigmes

méthodologiques ou de méthodes fondamentalement différentes (Celce-Murcia, 1991 ; Sheen, 1994, 1995). Selon Hammerly (1986), l'enseignement des langues secondes continuera à être un désastre tant que nous n'adopterons pas une attitude qui tende vers l'amélioration continue de méthodes éclectiques et vers l'appropriation du meilleur que la technologie peut offrir. Il importe donc, pour s'assurer de l'apport réel des TIC en éducation, de vérifier l'influence d'un tel environnement sur la motivation étudiante. Cependant, il ne s'agit pas de savoir si les étudiants sont attirés par l'outil pédagogique proposé, mais plutôt de vérifier l'influence de celui-ci sur certains déterminants et indicateurs de la motivation.

La motivation intrinsèque, la perception de la valeur de la tâche et le sentiment de compétence sont trois éléments qui favorisent la « motivation continue » (Garcia & Pintrich, 1996). Ces éléments revêtent une importance capitale en éducation tant pour la réussite des études que pour l'investissement que représentent des études de ordre collégial. De façon générale, sans investissement et sans effort, la réussite tarde à venir. L'effort, la persistance et l'attention constituent des indices de la motivation à apprendre (Tremblay & Gardner, 1995 ; Viau, 1994). Les préjugés peuvent mener à des croyances qui faciliteront ou entraveront l'apprentissage de l'anglais langue seconde en milieu scolaire. En plus d'être liée à la perception de la valeur, au sentiment de compétence, aux croyances et divers indices de motivation, la réussite en anglais semble aussi dépendre de l'évaluation de l'environnement d'apprentissage (Clément *et al.*, 1994). Comme les TIC modifient définitivement l'environnement de la classe, leur intégration à



la situation d'apprentissage influencera la motivation estudiantine en général et, plus précisément, les déterminants et indicateurs susmentionnés.

Étant donné les investissements monétaire, humain et matériel consentis par la société, cette étude cherche à répondre à un besoin d'analyse des TIC en contexte scolaire. Elle vise plus particulièrement à vérifier l'importance de l'influence de l'environnement technologique sur l'intérêt et la motivation en contexte scolaire au ordre collégial, niveau d'étude le moins étudié au Québec. La pertinence de cette étude repose sur le fait qu'elle apportera autant à l'enseignant qu'à l'apprenant en situation d'apprentissage scolaire.

Finalement, cette étude se propose de pousser un peu plus loin la compréhension de la motivation en apprentissage des langues secondes, de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire et du rôle des croyances en apprentissage des langues secondes. Elle répond ainsi au besoin identifié de vérifier et déterminer si la manipulation des caractéristiques de l'environnement en apprentissage d'une langue seconde ou étrangère modifie de façon significative les éléments antécédents de la motivation ainsi que sur ses comportements indicateurs (Tremblay & Gardner, 1995). Compte tenu de l'importance grandissante accordée à l'apprentissage de l'anglais langue seconde et du caractère obligatoires de cours d'anglais au collégial, une meilleure connaissance de la motivation en situation d'apprentissage ne pourra que mener à des enseignements et des apprentissages plus réussis.

Cette étude devrait aussi permettre de mieux comprendre au rôle de certains déterminants (croyances épistémiques, intérêt et sentiment de compétence) et indicateurs ( effort et satisfaction) en ce qui a trait à la motivation scolaire. Elle devrait aussi permettre de combler partiellement le manque de connaissances relatives aux relations étudiées. En ce sens, connaître et comprendre les croyances de l'étudiant lorsqu'il arrive en classe permettrait à l'enseignant de détecter puis démystifier celles qui s'avèrent préjudiciables à l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Une connaissance préalable par l'enseignant des éléments de motivation sur lesquels il peut intervenir améliorera certainement la qualité de son intervention pédagogique.

## Contexte théorique

Afin de mieux cerner le concept de motivation en situation d'apprentissage scolaire, la première partie de ce chapitre présente différentes théories de la motivation dont nous faisons état dans cette étude. La deuxième partie décrit les concepts retenus et les liens qui les unissent. Les hypothèses de recherche sont finalement énoncées.

### *Théorie de l'autodétermination*

Parmi les théories contemporaines de la motivation, celle de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) se révèle importante compte tenu de son haut degré de cohérence et de l'étendue de l'applicabilité de ses concepts. Le comportement y est considéré comme intrinsèquement motivé, extrinsèquement motivé ou encore comme amotivé. La théorie de l'autodétermination relève en fait de l'intégration de trois sous-théories : a) la théorie de l'orientation causale (causal orientation theory), qui se penche sur les influences de la personnalité dans la motivation; b) la théorie de l'intégration de l'organisme (organismic integration theory), qui traite de l'internalisation des comportements extrinsèquement motivés, et de c) la théorie de l'évaluation cognitive (cognitive evaluation theory), qui décrit les effets des éléments ou événements initiateurs du processus motivationnel. Cette dernière sous-théorie de la théorie de l'autodétermination semble la plus appropriée à l'étude d'un changement de contexte en

situation d'apprentissage.

La théorie de l'évaluation cognitive repose sur trois besoins fondamentaux innés : le besoin d'autodétermination, le besoin de compétence personnelle et le besoin de relever et de réussir des défis optimaux. Les sentiments d'autodétermination représentent un déterminant majeur de la motivation. Ils réfèrent aux sentiments ressentis ou éprouvés par un individu lorsqu'il peut choisir librement l'action à exécuter et le besoin de contrôler afin de pouvoir exercer un choix réel dans sa vie. Lorsque l'autodétermination est soutenue et respectée, la motivation se maintient ou augmente. Le degré de motivation intrinsèque dépend de l'intensité avec laquelle une activité et le contexte dans lequel elle se situe rencontrent les besoins de l'individu. La motivation intrinsèque est donc une « disposition innée, plutôt que dérivée, à explorer et maîtriser le monde interne et externe ». Elle se définit comme le fait de participer à une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire (Vallerand & Sénécal, 1992). Elle se manifeste aussi par la curiosité et l'intérêt qui favorisent l'engagement dans la tâche même en l'absence de renforcement ou de support extérieur (Ryan, Connell, & Grolnick, 1992, dans Valås & Søvik, 1994). Lorsque les conditions créées facilitent la motivation intrinsèque, l'apprentissage de l'étudiant – particulièrement celui de concepts – et sa pensée créative augmentent considérablement comparativement à une situation où l'apprentissage est facilité par la seule motivation extrinsèque (Deci & Ryan, 1985).

Tout comme ces auteurs, nous reconnaissons que le besoin de compétence, l'intérêt et la satisfaction constituent des éléments essentiels de la motivation en situation d'apprentissage. Cependant, dans un contexte scolaire, il s'avère rapidement évident que les élèves qui s'engagent dans des activités académiques pour le simple plaisir de le faire ne foisonnent pas et que, en général, les activités d'apprentissage relèvent davantage de l'obligation que du choix (Viau, 1994). De plus, comme la théorie de l'autodétermination décrit la motivation sur un continuum allant de l'extrinsèquement motivé à l'intrinsèquement motivé, l'enseignant se conçoit alors, en bonne partie du moins, comme l'instigateur de l'internalisation de comportements extrinsèquement motivés chez l'apprenant. Par contre, tout comme Viau (1994), nous croyons que les enseignants ne doivent pas consacrer toute leur énergie à l'intérieur de la classe à élaborer des stratégies de motivation pour amener tous leurs étudiants à atteindre un minimum de motivation intrinsèque car, si tel était le cas, la quantité de temps consacrée à motiver les étudiants deviendrait rapidement trop importante.

### *Théorie attributionnelle*

Selon la théorie attributionnelle de Weiner (1984), le comportement d'un individu est influencé par sa perception des causes liées à ce qui lui arrive. En contexte scolaire, les étudiants évoquent maintes causes pour expliquer leurs succès ou leurs échecs. Parmi les causes de succès les plus fréquemment citées, se retrouvent la chance et l'effort tandis que le manque d'intelligence ou d'aptitudes intellectuelles et la

difficulté de la tâche expliquent, selon eux, leurs échecs. Weiner (1984) classe ces différentes causes explicatives ou « perceptions attributionnelles » selon trois dimensions : le lieu de la cause (interne ou externe), sa stabilité (stable ou modifiable), et le degré de contrôle que l'étudiant exerce sur elle (contrôlable ou incontrôlable).

Les perceptions attributionnelles permettent d'expliquer la dynamique motivationnelle. La dynamique motivationnelle d'un individu est déclenchée par l'interprétation, positive ou négative, que celui-ci se fait d'un événement. Cette interprétation dépend des connaissances antérieures, des croyances, des valeurs de la personne, etc. L'influence des perceptions est importante en étude de la motivation car la façon dont un individu perçoit la cause de ce qui lui arrive se répercute sur ses attentes, son estime de soi et ses émotions. En effet, les attentes, l'estime de soi et les émotions qui résultent de la perception d'un événement influenceront le choix de l'étudiant de s'engager cognitivement et de persévérer dans l'accomplissement d'une tâche.

Or, l'ordre collégial impose nombre de cours à l'étudiant. En d'autres termes, dans plusieurs des situations d'apprentissage où il se retrouve, l'étudiant doit pouvoir transcender ses perceptions afin de s'engager et persévérer dans l'accomplissement du cours. Nous croyons aussi que, bien que les émotions aident à la compréhension de la motivation, leur influence, en milieu scolaire du moins, est secondaire par rapport à celle des perceptions de la valeur de l'activité et de la compétence (Viau, 1994).

### *Théorie sociopsychologique d'acquisition du langage*

Il serait inopportun de parler de motivation en apprentissage de l'anglais langue seconde sans parler des travaux de Gardner. Selon la théorie sociopsychologique, la motivation à apprendre une langue seconde se définit comme la quantité de travail ou d'efforts fournis à apprendre la langue à cause du désir d'apprendre et de la satisfaction expérimentée en apprentissage de la langue seconde (Gardner, 1985). Cette théorie insiste sur trois aspects importants de la motivation en situation d'apprentissage d'une langue seconde: 1) l'effort fourni pour atteindre le but fixé; 2) le désir d'apprendre la langue ; et 3) la satisfaction d'apprendre la langue.

Le développement de ces travaux met en lumière l'importance des contextes familiaux et sociaux relativement à l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (Gardner, & Lambert, 1977). Plus les parents présentent des attitudes positives vis-à-vis la langue cible, plus ils encouragent leurs enfants à apprendre celle-ci. D'où l'importance de considérer autant le point de vue social que psychologique en enseignement des langues (Gardner & Lambert, 1977). Cependant, ce point de vue met principalement l'accent sur les origines ou les influences du social en motivation d'apprentissage d'une langue et ce, au détriment des composantes d'apprentissage de la langue seconde en situation de classe (Dörnyei, 1994). De plus, cette théorie n'inclut pas les aspects cognitifs de la motivation à apprendre, aspects qui prennent, depuis une vingtaine d'années, une importance considérable en recherche sur la motivation



(Dörnyei, 1994).

### *L'approche sociocognitive*

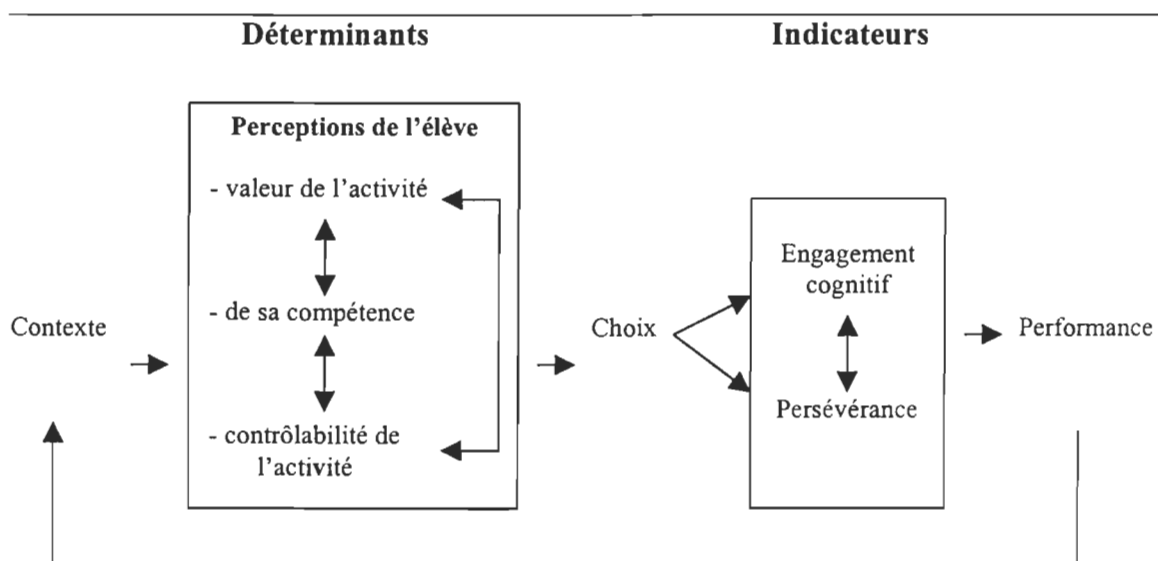
L'approche sociocognitive se base sur l'interaction entre les comportements de la personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel elle évolue pour étudier les phénomènes humains. L'activation et la persistance du comportement en situation d'apprentissage s'expliquent en termes d'interactions continues entre les sources possibles d'influences personnelles et situationnelles. L'interaction entre ces trois composantes est réciproque : chaque composante influence alternativement les autres (Zimmerman, 1990). En ce sens, la théorie sociocognitive de Bandura (1986, 1997) permet d'établir des relations entre la pensée et l'action ; les personnes y sont perçues comme des agents de changement. Selon cette perspective, la motivation tire son origine dans l'interaction entre les perceptions de l'étudiant et le contexte dans lequel se déroule son apprentissage (Bandura, 1986, 1997). Les perceptions de l'étudiant constituent une source majeure d'influence sur sa motivation (Viau, 1994). À son tour, la motivation scolaire apparaît comme un élément d'importance pour tendre vers la réussite éducative (Barbeau, 1993 ; Tardif & Presseau).

Dans une perspective sociocognitive, la motivation scolaire se définit comme un « état ou phénomène dynamique qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir

une activité, à s'y engager et à persister dans la tâche » (Viau & Louis, 1994, p.7). Cette définition met en évidence la présence de déterminants (les perceptions et les conceptions) et d'indicateurs (choix de l'activité, l'intensité de l'effort fourni et la persistance dans l'action) en motivation scolaire. La théorie sociocognitive présente ainsi l'avantage de pouvoir réfléchir sur des caractéristiques concrètes de l'étudiant sur lesquelles lui-même ou l'enseignant peut agir directement en situation d'apprentissage.

### *Le modèle de la dynamique motivationnelle en milieu scolaire*

Partant du constat qu'une majorité importante d'enseignants soulignent le désintérêt de leurs étudiants pour les activités proposées, reconnaissant la valeur des perceptions attributionnelles et s'inspirant de recherches sociocognitives, Viau et Louis (1997) ont élaboré un modèle de la dynamique motivationnelle propre à l'apprentissage en contexte scolaire (voir figure 1). Ce modèle aborde la dynamique motivationnelle sous l'angle des activités d'apprentissage reliées à la matière et implique l'interaction entre certains déterminants de la motivation, la relation entre ceux-ci et les indices de la motivation. Plutôt que d'étudier la motivation en général, ce modèle permet d'étudier la motivation dans le contexte d'activités d'apprentissage et d'enseignement. Ceci représente un avantage pour l'étude de la motivation en situation d'apprentissage scolaire, toute personne étant davantage motivée par une matière et certaines activités d'apprentissage et d'enseignement que motivée à tout apprendre et à tout faire en tout temps (Pintrich & Schrauben, 1992 ; Viau, 1994).



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

Ce modèle implique que pour mieux comprendre la motivation scolaire en situation d'apprentissage de l'anglais langue seconde, il est important de considérer autant les facteurs déterminants que les indicateurs de la motivation. La dynamique motivationnelle serait constituée : 1) des trois déterminants que sont la perception de compétence, la perception de la valeur de la tâche et la perception de la contrôlabilité sur l'activité et 2) d'indicateurs de la motivation dont l'engagement cognitif, la persévérance et la performance.

Les déterminants de la motivation scolaire ou sources de la motivation correspondent à la manière dont l'élève perçoit les différentes activités d'apprentissage et d'enseignement (Viau, 1994). Ces composantes de la motivation sont à l'origine du comportement (Barbeau, 1993) et sont directement influencées par le contexte dans

lequel se situe l'apprenant (Viau, 1994). Les déterminants motivationnels regroupent les perceptions de l'étudiant en ce qui concerne la valeur de la tâche, de la compétence et de la contrôlabilité (Barbeau, 1993 ; Viau & Louis, 1997) ainsi que les systèmes de conceptions (Barbeau, 1993). Les systèmes de conceptions regroupent les conceptions relatives aux buts poursuivis par l'école, à l'intelligence et aux aptitudes requises pour réussir dans le système scolaire (Tardif & Presseau).

Nombre de chercheurs utilisent de plus en plus le terme de croyances épistémiques est pour référer aux différentes conceptions relatives à l'intelligence et aux aptitudes requises pour réussir dans le système scolaire (Feltovich, Spiro, & Coulson, 1988 ; Kardash, C., & Roberta, J. S., 1996 ; Mori, 1997 ; Schoenfeld, 1985 ; Schommer, 1990 ; Qian & Alvermann, 1997). En situation d'apprentissage de l'anglais langue seconde, la « valeur accordée à la tâche » semble correspondre au concept d'intérêt à apprendre la langue seconde tel que défini en fonction de la perception du cours de langue seconde, du désir d'apprendre l'anglais et de l'intérêt envers la langue anglaise par Gardner et Lambert (1972).

Les indicateurs permettent d'évaluer ou de mesurer le degré de motivation de l'élève (Barbeau, 1993 ; Viau, 1994). Affectés par les conceptions et les perceptions de l'étudiant, les indicateurs influencent le comportement scolaire de l'apprenant (Barbeau, 1993) et, en dernier lieu, sa performance (Viau, 1994). Les principaux indicateurs de la motivation sont la participation, la persévérance et l'engagement cognitif (Barbeau,

1993). De manière concomitante, l'effort constitue une composante de l'apprentissage que la motivation influence. Il s'agit en fait d'un comportement motivationnel ou indicateur de la motivation (Viau & Louis, 1997). De plus, suivant les travaux de Gardner, en plus de l'effort fourni pour atteindre le but fixé, la satisfaction d'apprendre la langue, qui peut se refléter par la satisfaction de l'étudiant vis-à-vis le cours d'anglais, constitue un indicateur de la motivation en situation de classe.

Le contexte d'apprentissage est une composante qui se retrouve à l'origine de la dynamique motivationnelle (Viau, 1994). Pour l'étudiant, ce contexte est constitué par des activités d'apprentissage et d'enseignement qui lui sont présentées ou auxquelles il est soumis. Différentes variables pourraient aussi jouer un rôle dans la dynamique motivationnelle telles : l'âge, le sexe, la langue maternelle, le nombre d'heures consacrées aux études, le secteur d'étude, etc. (Barbeau, 1993)

Partant des définitions de la motivation scolaire de l'approche sociocognitive et du modèle socioéconomique, nous inspirant du modèle d'analyse de la motivation scolaire de Barbeau (1993) et de celui de la dynamique motivationnelle de Viau et Louis (1997), et en nous appuyant sur les postulats de l'approche cognitive suivants (Bandura, 1986 ; Barbeau, 1993 ; Viau, 1994 ; Viau & Louis, 1997) :

- le comportement humain est le résultat d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux;
- le comportement d'une personne est influencé par sa façon de percevoir, d'interpréter

et de prévoir les événements ;

- les perceptions d'une personne sont influencées par ses processus cognitifs et évoluent selon les événements qu'elle vit ;
- les perceptions d'une personne sont en relation étroite avec ses émotions et sa motivation ;
- la motivation d'une personne se constate à travers son engagement cognitif, sa participation et sa persistance dans l'accomplissement d'une tâche ;

nous suggérons les relations suivantes entre les trois groupes de variables proposés soit, les déterminants motivationnels (systèmes de conceptions et de perceptions), les indicateurs de la motivation et le contexte d'apprentissage (voir figure 2).

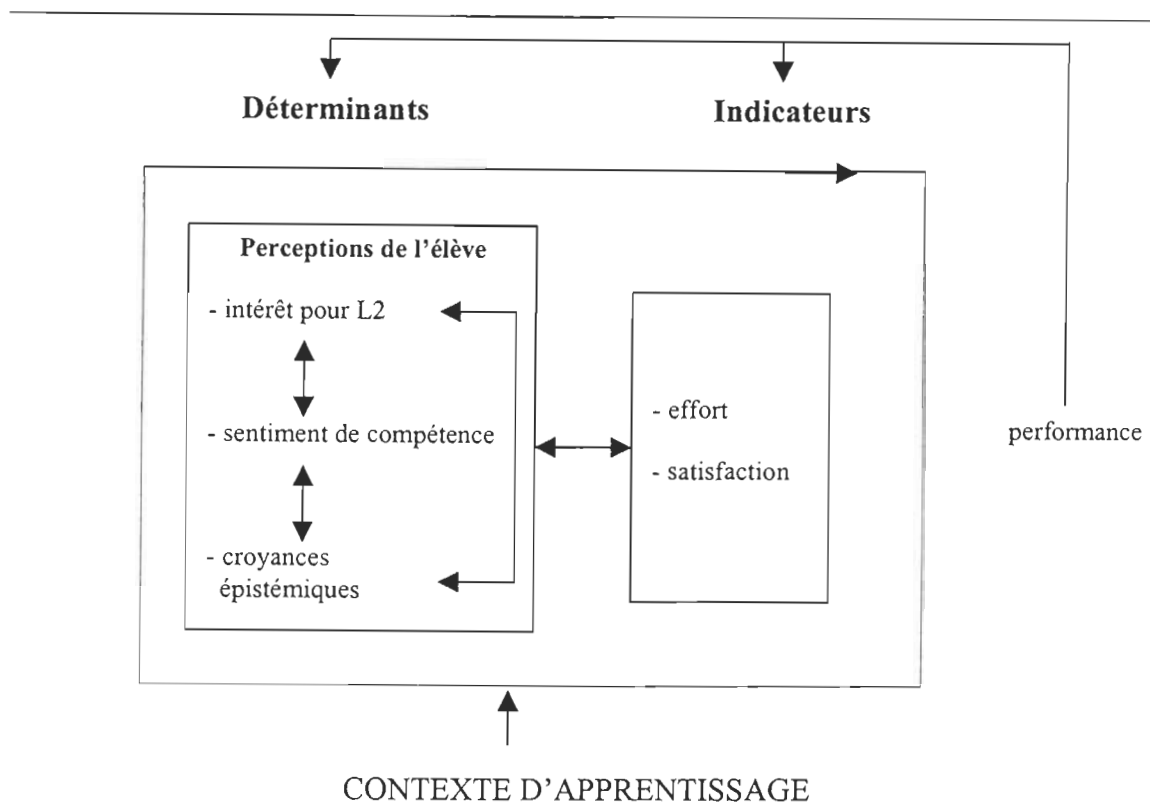


Figure 2. Modèle d'analyse de la motivation à l'apprentissage de l'anglais langue seconde en contexte scolaire

### *Croyances épistémiques*

Avant d'aborder la définition du concept de croyances épistémiques comme tel, établissons les distinctions nécessaires entre les notions de savoir, attitude et croyance. L'attitude diffère de la croyance puisqu'elle est davantage affective alors que la croyance est davantage cognitive (Ajzen & Fishbein, 1980). Une autre distinction s'avère importante en éducation où savoir et croyance sont peut-être souvent confondus. Ainsi, nous dirons que le savoir possède un statut épistémologique beaucoup plus grand que la

croyance en ce sens qu'il a des assises ou propositions justifiables et supportables (Hofer & Pintrich, 1997).

Suivant les travaux initiaux de Perry, les recherches en développement épistémologique ont donné naissance à trois types de recherches : le modèle de réflexion épistémologique (epistemological reflection model), le modèle de jugement réfléchi (reflective judgement model) et le modèle des croyances épistémiques (epistemological beliefs). Comme le modèle des croyances épistémiques s'intéresse davantage à l'apprentissage en situation de classe que les deux autres, nous situerons notre approche dans ce troisième modèle.

Les croyances épistémiques consistent en des intuitions partagées socialement, des hypothèses quant à la nature de la connaissance et de l'apprentissage (Jengh *et al.*, 1993 ; Perry, 1968 ; Qian, 1997 ; Schommer, 1990). Les croyances épistémiques se définissent sur un continuum indiquant le degré de naïveté du sujet quant à la connaissance et à l'apprentissage. Ce continuum est identifié à une extrémité par la représentation dualiste (conception naïve) et à l'autre, par la représentation relativiste (conception relative et contextuelle) de l'apprentissage et de la connaissance. Les croyances épistémiques constitueraient<sup>1</sup> une partie du mécanisme qui sous-tend la métacognition (Ryan, 1984 ; Schommer, 1990). Il s'agit d'un système de croyances indépendant, modestement, mais significativement lié à la réussite (Mori, 1999). Alors

---

<sup>1</sup> Plus qu'un effet de style, le conditionnel reflète ici le côté encore exploratoire de ce champ d'étude.



que certains croient que l’instruction et l’éducation structurent les croyances épistémiques de l’individu (Perry, 1968), d’autres disent plutôt que l’acquisition de croyances épistémiques est un processus de “ transmission ou d’apprentissage culturel ” (traduction libre de “ enculturation ”) (Jehng *et al.*, 1993). Selon ces derniers, les étudiants apprennent à voir la connaissance dans la même perspective que leur entourage, de la même façon que l’on apprend à bien parler ou à compter correctement. Contrairement à la pensée qui veut que les croyances soient des caractéristiques innées et invariables de la personnalité de l’individu, les croyances épistémiques changeraient dans le temps. (Schommer, Calvert, Gatiglietti & Bajaj, 1997). Elles sont apparemment modifiées par les interactions en situation de classe (Schommer & Walker, 1995) et dépendent fortement du contexte (Windschitl & Andre, 1998). Cependant, ces croyances peuvent se révéler suffisamment fortes et mener à une réticence à prendre en considération les avis ou suggestions de l’enseignant (Schommer *et al.*, 1997). En effet, ces conceptions alternatives possèdent un pouvoir d’explication très important dans le raisonnement de l’étudiant ce qui rendrait, dans certains cas du moins, ces idées très résistantes au changement (Windschitl & Andre, 1998).

Comme les croyances épistémiques réfèrent directement à la manière de percevoir le savoir et l’apprentissage, elles peuvent affecter voire entraver le processus cognitif durant l’apprentissage et la résolution de problème. Les croyances épistémologiques établissent le contexte par lequel l’étudiant accède et utilise ses ressources intellectuelles (Jehng & al., 1993). En ce sens, elles peuvent influencer la

compréhension et l'appréhension de tâches cognitives ou encore affecter le processus cognitif durant l'apprentissage et la résolution de problème (Schoenfeld, 1983). Par exemple, et surtout dans des situations mal définies ou dans des domaines complexes, les croyances épistémiques influenceraient l'apprenant dans le choix de stratégies qu'il juge appropriées pour faire face aux différentes situations d'apprentissage (Kitchener, 1983). Certaines études démontrent d'ailleurs que les croyances épistémiques influencent de façon prédictive la performance de plusieurs sortes de tâches (Feltovich, Spiro, & Coulson, 1988 ; Schoenfeld, 1985 ; Schommer, 1990).

Selon une conception unidimensionnelle du construit, les croyances épistémiques des étudiants progressent à travers neuf stades (Perry, 1968 ; Ryan, 1984). Au tout début, les étudiants appréhendent la connaissance comme vraie ou fausse, telle que justifiée par l'autorité. Puis, au fil de l'accumulation de connaissances, ils commencent à comprendre que la vérité est relative et qu'elle varie selon les contextes. La dichotomie vrai-faux fait place à la pensée relativiste. Au stade final, les étudiants réalisent qu'il existe une multitude de perspectives selon lesquelles on peut entrevoir la connaissance. Les changements dans les croyances individuelles par rapport à la nature de la connaissance tirent leur origine à la fois de l'image ou éthos scolaire et d'effets cumulatifs directement imputables à l'enseignement (Perry, 1968). Le cheminement scolaire de l'individu structurerait ainsi ses croyances épistémiques (Perry, 1968 ; Jehng *et al.*, 1993).

Il semblerait, en effet, que le niveau d'éducation influence les croyances épistémiques. Les apprenants exposés à des environnements d'enseignement structurés et conventionnels présenteraient une notion rigide de la nature du savoir caractéristique d'une vision naïve de la connaissance et de l'apprentissage (Feltovich *et al.*, 1988). Par exemple, remarquant que le curriculum du premier cycle universitaire tend à présenter aux étudiants un savoir plutôt général que spécialisé, certaines études révèlent des différences dans le niveau de sophistication des conceptions des étudiants universitaires (Perry, 1968 ; Jehng *et al.*, 1993 ; Schommer, 1990). Les étudiants qui poursuivent des études avancées deviendraient plus sensibles au contexte (context-sensitive) ou plus adaptatifs (context-adaptive) à cause des situations d'apprentissage ou d'enseignement rencontrées (Spiro *et al.*, 1988). L'exposition à un savoir avancé – dont la nature de résolution est plus hésitante ou provisoire – causerait un changement dans les croyances de l'étudiant au plan de la certitude de la connaissance (Perry, 1968). Le contexte social de la situation d'apprentissage ou d'enseignement pourrait être le facteur responsable pour les différences remarquées entre les croyances épistémiques des étudiants gradués ou de premier cycle à l'université (Jehng & al., 1993). Le contexte d'apprentissage affecterait ainsi les croyances des étudiants par rapport à l'apprentissage et au savoir. L'indépendance des dimensions des croyances épistémiques suppose en plus que les facteurs du contexte d'apprentissage influenceraient la formation de croyances dans chacune de ces dimensions (Mori, 1999).

Cependant, des recherches basées sur les travaux de Perry (1968) ont mené à des résultats variés tout en étant irréguliers. Cette irrégularité dans les résultats s'expliquerait par la conception unidimensionnelle du construit des croyances épistémiques qui sous-tend cette approche. Schommer (1989) suggère plutôt que les croyances relatives à la nature du savoir et de l'apprentissage seraient trop complexes pour ne constituer qu'un complexe unidimensionnel.

Afin d'étudier l'hypothèse d'une structure multidimensionnelle, Schommer (1990) a développé un questionnaire pour évaluer les croyances épistémiques. Ce questionnaire évalue les croyances dominantes qui, en absence d'éducation ou d'enseignement direct, guideraient les réponses des individus. Par exemple, si un enseignant demande à ses élèves d'étudier pour un examen sans autres formes d'explications, ce sont les croyances épistémiques qui serviront de guide aux étudiants dans leur étude. Aussi, un étudiant qui croit que le savoir se compose de concepts interreliés cherchera à trouver des liens entre la matière à étudier et ses connaissances déjà acquises sur le sujet. Lorsque cet étudiant devient apte à comparer plusieurs concepts, il se jugera prêt pour l'examen. D'un autre côté, l'étudiant qui croit que le savoir se compose de faits isolés optera pour des stratégies de mémorisation. Lorsque cet étudiant devient apte à réciter une liste de faits par cœur, il se dira prêt pour l'examen. Identifié par le pôle correspondant au point de vue naïf, les croyances épistémologiques se divisent en quatre facteurs : simplicité de la connaissance, fixité de l'habileté intellectuelle, immédiateté de l'apprentissage et certitude de la connaissance.

Malgré l'absence d'analyses confirmatoires des 63 items de Schommer (Hofer & Pintrich, 1997), plusieurs recherches abondent vers cette structure à quatre facteurs (Kardash & Roberta, 1996 ; Mori, 1997 ; Schommer, 1990, 1993 ; Schommer & Walker, 1995 ; Schommer *et al.*, 1997). Cependant, toujours dans la foulée des travaux menés par Schommer, une étude récente révèle une structure à trois facteurs - immédiateté de l'apprentissage, certitude et simplicité du savoir, et innéité de l'intelligence - basée sur 32 items (Qian & Alvermann, 1997). Pour leur part, Comeford et Busk (2000) utilisent un questionnaire composé de 34 items duquel ils ont éliminé nombre d'items de l'outil original qui, selon eux, n'aident pas à mesurer le concept des croyances épistémiques.

D'un autre côté, les recherches sur les croyances de l'apprenant de langues secondes et/ou étrangères identifient quatre grandes catégories de croyances qui, selon certains auteurs, se subdiviseraient comme suit: 1) difficulté de l'apprentissage d'une langue, 2) habileté à apprendre une langue, 3) nature de l'apprentissage d'une langue seconde, et 4) stratégies d'apprentissage et de communication (Mantle-Bromley, 1995 ; Mori, 1999). Selon Mori (1999), les catégories de croyances spécifiques à l'apprentissage d'une langue seconde et les catégories de croyances épistémiques, quoique possédant quelques similitudes, ne corréleront pas forcément entre elles et apparaissent comme étant qualitativement différentes. Les quelques corrélations relevées s'interprètent en fait comme des manifestations des croyances plus générales dans le contexte d'apprentissage d'une matière plus spécifique. Ainsi, les croyances relatives à l'apprentissage d'une langue seconde dépendent davantage de la tâche à accomplir alors

que les croyances épistémiques se révèlent plus générales et, d'un point de vue théorique, présentent des dimensions beaucoup plus homogènes. Les croyances épistémiques constitueraient en fait le noyau de la philosophie de l'individu relativement à l'apprentissage et ce, indépendamment du sujet d'apprentissage (Mori, 1999 ; Schommer & Walker, 1995) En situation d'apprentissage, un niveau de croyances épistémique plus sophistiqué influencerait positivement la performance académique (Dweck & Legett, 1988 ; Hofer, 1999 ; Ryan, 1984 ; Schoenfeld, 1985 ; Schommer, 1990).

Les quatre facteurs du concept des croyances épistémiques semblent bien refléter les croyances fondamentales des individus relativement à l'apprentissage (Dweck & Legett, 1988 ; Hofer & Pintrich, 1997 ; Jehng *et al.*, 1993 ; Schommer, 1990, 1993 ; Schommer *et al.*, 1992 ; Schoenfeld, 1983, 1985, 1988). Plus spécifiquement, chacun des quatre facteurs se définit de la façon suivante :

1) *Fixité de l'habileté intellectuelle ou malléabilité de l'apprentissage* : tendance de certains individus à croire que l'habileté à apprendre est innée plutôt qu'acquise. D'un point de vue naïf, les uns croient que l'intelligence est fixe, alors que d'un point de vue plus sophistiqué, les autres considèrent qu'elle peut s'améliorer. Plusieurs études semblent démontrer que quatre sous-facteurs contribuent à ce facteur (Hofer & Pintrich, 1997) : 1) incapacité d'apprendre à apprendre (ex.: les livres pour autodidactes n'aident pas vraiment), 2) lien succès-travail : le succès n'est pas relié au travail laborieux ou assidu (traduction libre de hard work, par exemple: les étudiants vraiment intelligents

n'ont pas à travailler fort pour réussir à l'école), 3) l'immédiateté de l'apprentissage : l'apprentissage se fait dès la première tentative pour apprendre (ex. : presque toute l'information que l'on peut tirer d'un texte sera obtenue lors de la première lecture), et 4) l'effort “ concentré ” est une perte de temps (ex. : essayer trop longtemps de comprendre un problème ne mènera qu'à davantage de confusion).

2) *Rapidité de l'apprentissage*: l'apprentissage est immédiat et constitue un processus rapide plutôt qu'un processus lent d'accumulation de connaissances. Les individus à croyances naïves pensent que l'apprentissage se fait rapidement ou pas du tout, alors que ceux se situant à l'autre extrémité du continuum croient qu'il se fait d'une façon graduelle. Deux sous-facteurs relèvent de ce facteur: 1) l'apprentissage est rapide (ex.: les bons étudiants apprennent rapidement) et, de façon moins constante par contre, 2) l'innéité de l'apprentissage (ex. : un expert est quelqu'un qui a une habileté spéciale dans un domaine donné).

3. *Simplicité ou structure de la connaissance* : tendance à croire que le savoir est constitué de faits isolés. La connaissance est soit interprétée comme un ensemble de faits précis ou encore, à l'autre extrémité du continuum, comme un ensemble de concepts hautement interreliés. Jehng *et al.* (1993) parlent de processus ordonné d'acquisition de la connaissance, c'est-à-dire que l'apprentissage tend à être régulier plutôt qu'irrégulier. Ce facteur implique les sous-facteurs suivants : 1) l'évitement de l'ambiguïté (ex.: je n'aime pas les films qui n'ont pas de fin), 2) la recherche de réponses uniques (ex.: la plupart des mots n'ont qu'une seule signification claire), 3) l'évitement de l'intégration (ex.: quand j'étudie, je recherche les faits spécifiques) et 4) la source de la connaissance :

l'apprentissage vient d'une autorité (la qualité de ce qu'apprend une personne à l'école dépend de la qualité des enseignants).

4) *Certitude ou stabilité de la connaissance* : ce facteur se définit par un continuum caractérisé à ses extrémités par la croyance d'une connaissance absolue, certaine ou invariable et, à l'opposé, la croyance d'une connaissance provisoire et en évolution. Du point de vue naïf, le savoir est absolu, la connaissance est davantage certaine et immuable que modifiable et imprédictible. Deux sous-facteurs constituent ce facteur : 1) la certitude de la connaissance (ex.: la seule chose certaine est l'incertitude elle-même) et 2) ne pas critiquer l'autorité (les gens qui défient les spécialistes d'un domaine sont présomptueux).

La motivation à apprendre est en relation avec les croyances épistémiques des étudiants (Hofer, 1999 ; Paulsen & Feldman, 1999). En fait, il existerait des liens entre le sentiment de compétence personnelle, la motivation intrinsèque et les croyances épistémiques (Hofer, 1999 ; Paulsen & Feldman, 1999). Ces dernières joueraient un rôle important relativement au changement conceptuel (Pintrich, Marx, & Boyle, 1993 ; Windschitl & Andre, 1998). La motivation épistémique - qui se définit en termes de croyances individuelles à l'égard du savoir et de la manière de construire ce savoir (Boyle, Magnusson, & Young, 1993 ; Windschitl & Andre (1998) - influencerait l'apprentissage et l'acquisition de connaissances. Inversement, des apprentissages significatifs faciliteraient la motivation à apprendre (Tsai, 1997).



### *Intérêt*

L'attitude des étudiants à l'égard de l'anglais ne devient pas plus positive parce qu'ils suivent un cours d'anglais. En fait, sans l'intervention de l'enseignant, l'étudiant affiche même une attitude moins positive face à la langue (Gardner, 1985 ; Mantle-Bromley, 1995 ; Mantle-Bromley & Miller, 1991). Aussi, en considérant le lien attitude-intérêt, nous pouvons supposer que le fait d'entrer dans une classe d'anglais ne constitue pas un facteur suffisant à la hausse de l'intérêt de l'étudiant. En principe, l'intervention de l'enseignant fait maintenir ou augmenter l'intérêt de l'étudiant pour l'apprentissage de la langue seconde.

L'intérêt est une émotion qui joue un rôle directif dans l'orientation d'un comportement motivé intrinsèquement en ce sens que les gens s'orientent naturellement vers des activités qui leur plaisent (Deci & Ryan, 1985). En d'autres mots, ceux intrinsèquement motivés présentent de l'intérêt et du plaisir à exécuter ces activités. L'intérêt naît de la satisfaction à accomplir des défis et du sentiment de compétence personnel acquis de différentes expériences de réussite. Il serait d'ailleurs recommandé de mesurer l'intérêt à différents moments dans le temps afin de ne pas confondre des changements temporaires de l'intérêt avec des variations de motivation intrinsèque (Bandura, 1986, 1997). Par exemple, suite au retrait d'une récompense chez des enfants, l'intérêt pour une activité diminue de façon drastique. Cependant, testés plus tard, ces mêmes enfants présenteront à peu près le même degré d'intérêt spontané pour l'activité

mêmes enfants présenteront à peu près le même degré d'intérêt spontané pour l'activité (Bandura, 1986). Reprenant les deux définitions de la motivation proposées, nous considérons que l'intérêt en situation d'apprentissage de l'anglais langue seconde se reflète par divers facteurs dont le désir d'apprendre la langue anglaise, l'intérêt pour la langue anglaise et la satisfaction du cours de langue seconde.

L'intérêt pour la langue anglaise est la disposition motivationnelle que l'étudiant possède envers l'anglais, objet d'apprentissage. La satisfaction de l'étudiant se mesure par la perception que rapporte l'étudiant relativement au cours d'anglais. Finalement, le désir d'apprendre la langue seconde est un indicateur de la valeur subjective accordée à la tâche. Si l'étudiant ne perçoit aucune valeur dans la tâche d'apprentissage de l'anglais langue seconde, sa motivation sera faible. En d'autres termes, si l'on valorise l'apprentissage de l'anglais, il en résulte un plus haut niveau de motivation en situation d'apprentissage de cette langue.

### *Effort*

L'implication de l'étudiant ressort en tant qu'élément essentiel pour la réussite éducative (Barbeau, 1993 ; Tardif & Presseau). L'effort se définit généralement comme le degré d'énergie déployée; un haut niveau d'énergie déployée étant caractéristique d'une forte motivation à réussir (Maehr, 1984). Les indicateurs de l'effort sont la persévérance et l'engagement cognitif.

Dans le modèle de la dynamique motivationnelle, la persévérance se définit dans le sens de ténacité et non pas de l'entêtement dans le travail (Viau, 1994). La persévérance tient compte de la durée de travail et se mesure en calculant le temps que l'étudiant consacre à ses activités. Elle joue un rôle déterminant dans l'accomplissement des activités d'apprentissage. Lors des cours, l'étudiant persévérant prendra des notes, fera ses exercices et participera aux échanges. Hors classe, il consacrera le temps nécessaire à ses devoirs, à ses lectures ainsi qu'à la préparation du cours suivant. Cependant, « plusieurs étudiants croient encore que l'apprentissage est un processus rapide et qu'ils peuvent apprendre en quelques heures » (Viau, 1994). L'effort revêt une importance particulière en apprentissage d'une langue seconde. En effet, l'habilité à apprendre une langue seconde, contrairement à certaines croyances des apprenants, n'est pas fixe et peut s'améliorer avec l'effort. Plus un étudiant manifeste de la persévérance, caractéristique de la motivation, plus ses chances de réussite augmentent. Par contre, la quantité de temps allouée au travail ne suffit pas, car la réussite dépend aussi de la qualité de l'effort fourni.

L'engagement cognitif se définit comme la qualité et le degré d'effort mental dépensés par un étudiant lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage ou de tâches scolaires (Barbeau, 1993; Corno & Mandinach, 1983). Les étudiants engagés cognitivement entreprennent des tâches d'apprentissage en se sentant confiants, plein de ressources et endossent, en grande partie, la responsabilité de leur rendement (Barbeau, 1993). Ils sont attentifs et font preuve d'une bonne capacité de concentration. Un bon

prédicteur de l'effort et de l'engagement est la valeur accordée à la tâche et l'objet d'apprentissage par l'étudiant (Wentzel, 1996). En ce sens, les perceptions de valeur de la tâche et de l'objet d'apprentissage constituent des éléments indicateurs de motivation. Ainsi, les perceptions influencent l'engagement cognitif et, réciproquement, l'engagement cognitif influence les perceptions (de soi et de l'environnement) de l'élève (Corno & Mandinach, 1983).

Les croyances entretenues par les apprenants déterminent, en partie, les habitudes d'étude et ce sur quoi ils portent leur attention en classe (Mantle-Bromley, 1995). Les croyances épistémiques des étudiants affectent leur manière d'apprendre une langue seconde (Mori, 1999). Les étudiants détenant des croyances réalistes relativement à l'apprentissage des langues seraient portés davantage à travailler de façon productive (par ex. : participer en classe, rechercher l'information juste, travailler plus fort hors de la classe, persister dans l'étude de la langue) que les étudiants détenant de fausses croyances. Si les activités de classe ou si les efforts des étudiants, en accord avec leurs croyances, n'aboutissent ou ne débouchent pas à un apprentissage réussi, le potentiel de frustrations augmente chez l'apprenant et l'éventualité d'un apprentissage réussi diminue.

### *Sentiment de compétence*

La perception du sentiment de compétence constitue une variable importante dans les domaines de la motivation et de l'apprentissage (Bandura, 1986, 1997 ;

Barbeau, 1993). Selon la théorie de l'auto-efficacité, les gens ont tous des attentes d'efficacité vis-à-vis de la réalisation de diverses activités et l'expérience guiderait les perceptions de leur compétence (Bandura, 1986, 1997). Ainsi, différentes sources d'informations amèneront les gens à développer des sentiments de compétence différents selon les situations ou les activités à exécuter. Les sources d'information peuvent provenir des expériences passées, des expériences vicariantes, de la persuasion verbale et de l'expérience émotionnelle ou physiologique. En fait, le jugement de ses propres capacités par l'individu varie selon les domaines d'activité, les niveaux de tâche demandés à l'intérieur d'un même domaine et les situations. Ainsi, le sentiment de compétence varie d'un domaine à l'autre plutôt que d'être une disposition indifférenciée; il ne s'agit pas d'une prédisposition globale, mais bien d'une prédisposition qui dépend du contexte où s'effectue la tâche. En contexte scolaire, les perceptions d'habileté et de compétence varient même en fonction de la rétroaction durant les activités de classe (Green & Miller, 1996).

La perception de compétence chez une personne correspond à sa perception, dans une situation donnée, d'être capable d'adopter ou non un comportement requis pour produire un effet escompté (Bandura, 1997 ; Barbeau, 1983). Il s'agit en fait de cette perception de soi qui permet à un élève d'évaluer ses capacités à accomplir de manière adéquate une activité à haut degré d'incertitude quant à sa réussite et ce, avant de l'entreprendre (Viau, 1994). Quant à eux, Tremblay & Gardner (1995) parlent de l'ensemble des perceptions ou des croyances personnelles de l'individu relativement à

ses capacités à atteindre un certain niveau de performance ou de réussite.

La perception de compétence agit comme un déterminant de la motivation vis-à-vis de l'activité donnée (Vallerand & Losier, 1994). Elle influence le degré d'implication, de motivation, de persévérance dans la tâche et la qualité du raisonnement analytique (Bandura *et al.*, 1996 ; Green & Miller, 1996). Un sentiment de compétence élevé augmente la motivation de la personne à persévérer dans une activité, alors qu'un sentiment de compétence faible l'incite plutôt à abandonner. Les étudiants qui se sentent plus confiants en leurs habiletés utiliseront plus de stratégies, s'engageront cognitivement davantage et persisteront aussi davantage dans la réalisation de la tâche à accomplir, surtout en situation de difficulté (Green & Miller, 1996). La perception du sentiment de compétence influence la quantité d'effort investi et la persévérance lors de l'accomplissement d'une tâche (Bandura, 1986, 1997 ; Barbeau, 1993).

Ainsi, la motivation dépend de plusieurs facteurs dont la croyance d'un individu à disposer des habiletés nécessaires pour apprendre. En situation d'apprentissage d'une langue seconde, le sentiment de compétence s'avère aussi en relation avec la maîtrise de la langue (Ehrman & Oxford, 1995). D'ailleurs, en contexte multiculturel, le sentiment de compétence est le plus important déterminant de la motivation à apprendre la langue seconde (Clément & Kruidenier, 1985).

### *Contexte d'apprentissage, TIC et motivation*

Le contexte réfère à un ensemble diversifié de stimuli qui influencent les perceptions d'un étudiant à l'égard de lui-même. Bien qu'il s'agisse d'une composante externe à l'étudiant, le contexte est à l'origine de la dynamique motivationnelle. Du point de vue de l'apprenant, le contexte se compose généralement des différentes activités d'apprentissage et d'enseignement présentées. Le contexte inclut aussi l'ensemble de tous les stimuli ou événements, ayant rapport ou non, avec les activités d'apprentissage ou d'enseignement, et qui influencent les perceptions qu'un étudiant a de lui-même. Conséquemment, le contexte d'apprentissage influence la motivation en situation de classe. Un environnement ou contexte d'apprentissage qui permet aux étudiants de jouer un rôle dynamique et donc d'être actifs sur le plan cognitif permettrait d'accroître la motivation des dits étudiants.

Selon l'approche sociocognitive de l'apprentissage, l'activation et la persistance du comportement en situation d'apprentissage s'expliquent en termes d'interactions continues entre les sources d'influences personnelles et situationnelles possibles (Bandura, 1986). D'ailleurs, la structure physique et sociale de la situation d'apprentissage, le contenu, les attentes des autres et plusieurs facteurs externes influencent de manière substantielle le comportement de l'apprenant (Bandura, 1986). Le temps et le degré de persistance investis dans l'activité dépendent des alternatives possibles présentes dans la situation d'apprentissage. Plus les facteurs externes s'avèrent

des défis stimulants ou motivants, plus ces facteurs peuvent insuffler ou créer un sentiment d'intérêt pour l'activité d'apprentissage (Bandura, 1986). Le contexte joue aussi un rôle important dans la formation de la pensée créative et l'indépendance du raisonnement (Kommers, Grabinger & Dunlap, 1996). Ajoutons de plus que la compétence dépend de la motivation intrinsèque des gens, de leur intérêt et du plaisir qu'ils éprouvent (Deci & Ryan, 1985). En ce sens, l'intégration des nouvelles technologies dans la classe peut certainement être considérée comme un changement majeur de la situation d'apprentissage qui redéfinit les paramètres de la situation d'apprentissage.

Deux définitions semblent nécessaires afin de bien cerner le concept et la réalité TIC en éducation. La première définition, issue des travaux de Grégoire, Bracewell et Laferrière (1996, p.2), réfère davantage à la réalité TIC en tant qu'outil pédagogique pour l'apprentissage et l'enseignement :

« L'expression nouvelles technologies de l'information et de la communication renvoie ici à un ensemble de technologies parmi lesquelles figure habituellement l'ordinateur et qui, lorsqu'elles sont combinées ou interconnectées, se caractérisent par leur pouvoir de mémoriser, de traiter, de rendre accessible (sur un écran ou un autre support) et de transmettre, en principe en quelque lieu que ce soit, une quantité quasi illimitée et très diversifiée de données. En outre, il convient de souligner que celles-ci se présentent de plus en plus fréquemment sous diverses formes : texte, schéma, graphique, image en mouvement, son, etc. Il s'agit de la définition courante du terme TIC probablement parce qu'elle permet d'englober différentes formes de nouvelles technologies (autant au niveau du traitement de l'information que de la transmission de l'information) et aussi parce qu'elle reflète les utilisations les plus courantes du milieu de l'enseignement (logiciels, cédéroms, Internet, ...) ».



La deuxième définition retenue est celle de Bérubé *et al.* (1996, p.2). Elle met en lumière le potentiel académique des TIC. Les TIC :

«regroupent à la fois des technologies, de plus en plus informatiques, qui traitent et transmettent de l'information, et qui peuvent contribuer à organiser des connaissances, à résoudre des problèmes, à développer et à réaliser des projets; elles reposent sur l'utilisation d'un ensemble d'outils, et non d'un seul, qui sont interconnectés, combinés et qui permettent un degré minimal d'interactivité. Elles favorisent alors une plus grande prise en charge de l'apprentissage par l'élève et s'inscrivent ainsi dans les sillons du cognitivisme et du constructivisme. »

L'utilisation des TIC augmente la performance scolaire lorsque l'interactivité et des caractéristiques pédagogiques sont appliquées à leur exploitation (Cradler & Bridforth, 1996). Même si elles ne modifient pas directement l'apprentissage, convenablement supportées et implantées, les TIC influencent, du moins pour un certain laps de temps, l'intérêt des étudiants et les amènent à consacrer plus de temps de concentration pour l'activité d'apprentissage et à davantage persister en situation de difficulté (Collins, 1991 ; Garcia & Pintrich, 1996 ; Van Dusen & Worthen, 1995). Ainsi, il semble que les TIC exercent un attrait évident auprès des jeunes et qu'elles peuvent les aider à développer leur capacité à raisonner, à apprendre à apprendre et à améliorer les habiletés et attitudes reliées à la connaissance. En ce sens, il appert que, en tant qu'outil pédagogique, les TIC ont un potentiel certain en éducation (Cradler & Bridforth, 1996 ; Grégoire *et al.*, 1996 ; Ouellet *et al.*, 2000). En fait, en tant que moyen d'enseignement, les TIC améliorent la réussite éducative par la motivation (Tardif & Presseau) et leur efficacité en apprentissage se révèle d'autant plus grande lorsque nombre de technologies (vidéo, ordinateurs, télécommunications, etc.) sont utilisées

(Cradler & Bridgforth, 1996).

L'exploitation de l'intérêt spontané des étudiants pour les activités d'apprentissage qui utilisent les nouvelles technologies pourrait ainsi aider à l'apprentissage de la langue seconde en favorisant l'engagement, la participation et la persévérance dans l'accomplissement des activités d'apprentissage et des travaux du cours d'anglais. Cependant, il est nécessaire, pour augmenter la maîtrise de la langue seconde par les apprenants, de s'assurer de la qualité et de la productivité du temps passé en classe d'anglais. La réussite en apprentissage d'une langue seconde résulte, entre autres, de la combinaison de la situation d'apprentissage, de la disposition motivationnelle de l'étudiant et de son sentiment de compétence à réussir la tâche demandée. Afin de jouer effectivement sur la motivation de l'apprenant d'une langue seconde ou étrangère, l'environnement de la classe devrait être un environnement de nouveauté ou de changement où l'étudiant pourrait interagir avec du matériel complexe et en arriver à ses propres conclusions, plutôt que de n'être qu'un récepteur passif d'informations (Morgan, 1993). Les nouvelles technologies ont un impact réel sur la façon de travailler le langage. Elles offrent des moyens puissants de restructurer la dynamique de classe et un nouveau contexte pour l'utilisation du langage (Kern, 1995). Dans une étude sur les échanges en situation de "discussions écrites" avec ordinateurs, cet auteur remarque plus particulièrement des effets bénéfiques de la discussion médiatisée par ordinateur sur la facilitation, la participation et l'exploitation de sujet. Les situations de classe favorisant l'autonomie ont des effets directs positifs sur la

motivation intrinsèque, l'intérêt, l'engagement dans la réalisation de la tâche et le sentiment de compétence chez les étudiants (Garcia & Pintrich, 1996). Favoriser l'autonomie de l'apprenant, rendre l'étudiant actif et producteur de savoir, créer l'intérêt par la nouveauté sont toutes des caractéristiques que semble présenter l'enseignement multimédia lorsque bien exploité.

La motivation de l'étudiant est associée aux différentes applications pédagogiques de l'ordinateur tant par l'objet lui-même que parce que l'activité correspond à ses besoins d'apprentissage (Lebrun & Berthelot, 1996). Le degré de motivation dépend en fait de jusqu'à quel point une activité et le contexte dans lequel elle se situe rencontre les besoins de l'individu. Un changement dans l'environnement d'apprentissage influencera vraisemblablement la motivation de l'apprenant. Aussi, la motivation scolaire prenant son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement (Bandura, 1986 ; Barbeau, 1993 ; Viau & Louis, 1997) et en partie à cause de cet attrait évident qu'exercent les TIC auprès de la clientèle estudiantine, il est logique de supposer que l'implantation d'un laboratoire multimédia influencera certains déterminants et indicateurs de la motivation chez l'étudiant en situation d'apprentissage de l'anglais langue seconde. En se référant au schéma de la dynamique motivationnelle proposé plus haut, il appert que l'avènement des TIC dans la classe mènera vraisemblablement, directement ou indirectement, à des effets ou influences sur les variables intérêt, sentiment de compétence personnel, effort (Collins, 1991 ; Garcia & Pintrich, 1996 ; Van Dusen & Worthen, 1995) et croyances

épistémiques. Suivant le modèle proposé, l'exploitation des TIC en situation d'apprentissage scolaire pourrait, à la fois, influencer directement et indirectement chacune des composantes de la motivation en contexte scolaire.

Quoique la littérature semble généralement dire que la motivation est associée directement aux différentes applications pédagogiques de l'ordinateur, certains auteurs avancent qu'il serait difficile d'affirmer que les TIC contribuent à augmenter la motivation (Ouellet *et al.*, 2000). En fait, selon Ouellet *et al.* (2000), les TIC pourraient entraîner frustration, démotivation, désengagement et baisse de participation chez les étudiants. Ceci se révélerait tout particulièrement vrai chez les étudiants possédant déjà des compétences en informatique.

*Contexte TIC et effort.* Lorsqu'il utilise les nouvelles technologies, l'étudiant perçoit davantage que les décisions qu'il prend ou les gestes qu'il pose ont effectivement un effet sur la situation d'apprentissage (Valås & Søvik, 1994). En fait, il semblerait que plus les étudiants ont un sentiment de contrôle sur les situations de performance scolaire vécues, plus l'engagement cognitif s'avérerait élevé (Barbeau, 1993). En ce sens, les TIC semblent des outils d'apprentissage qui, lorsque utilisés de façon appropriée, favoriseront le développement du contrôle de l'apprentissage, l'accroissement de l'engagement cognitif et donc de l'effort. Il faut toutefois mentionner que le sentiment de contrôle sur l'activité à exécuter ne serait profitable qu'à une certaine partie de la clientèle étudiante (Barbeau, 1993). Cependant, vu les multiples modalités qu'ils offrent, les systèmes multimédia peuvent aider les enseignants à rejoindre tous les types d'apprenants

(Kommers, Grabinger, & Dunlap, 1996).

*Contexte TIC et sentiment de compétence.* D'un autre côté, l'impact d'une tentative de changement qui favorise l'engagement cognitif significatif sera d'autant plus grand lorsque les étudiants présenteront une confiance en leurs habiletés à apprendre (Green & Miller, 1996 ; Pintrich & Garcia, 1991). Si les perceptions de l'habileté varient en fonction de la rétroaction durant les activités en classe (Green & Miller, 1996), une situation d'apprentissage qui favorise la rétroaction immédiate et l'autonomie de l'étudiant devrait augmenter le sentiment de compétence personnelle. Un des avantages de l'enseignement par multimédia est justement de pouvoir, par un choix approprié d'activités pédagogiques, favoriser la rétroaction immédiate pour la personne en situation d'apprentissage.

De plus, il semblerait que les TIC diminuent le sentiment d'anxiété souvent caractéristique de l'apprentissage d'une langue seconde (Kern, 1995). Par exemple, les étudiants récalcitrants à la pratique de l'oral, participent beaucoup plus activement à des discussions par ordinateur ou à des échanges en réseau. Tous et chacun semblent se retrouver à un niveau d'égalité lors de la communication écrite, alors que dans une communication orale, l'étudiant ayant une meilleure connaissance de la langue est plus assuré à parler en public. Mieux encore, celui qui possède un ton de voix plus imposant se verra avantagé par rapport à un interlocuteur plus réservé, aussi intelligent soit-il. En plus de permettre un équilibre au niveau du statut des étudiants à l'intérieur du groupe et

donc d'augmenter le sentiment de compétence personnel, l'utilisation de discussions médiatisées augmente l'expression spontanée, l'initiative et la réponse des étudiants.

*Contexte TIC et intérêt.* Selon la perspective sociocognitiviste, l'intérêt tire en partie sa source de la satisfaction issue de la perception du sentiment de compétence personnel acquis dans l'accomplissement et la réalisation d'une tâche (Bandura, 1986, 1997). En situation scolaire, les expériences d'apprentissage réussies produisent des sentiments de satisfaction personnelle qui, avec le temps plutôt qu'instantanément, favoriseront l'augmentation de l'intérêt, conséquence d'une perception accrue du sentiment de compétence personnel. Ainsi, un accroissement du sentiment de compétence personnel mènera indirectement à l'accroissement de l'intérêt.

En tant qu'outils d'enseignement, les TIC aideraient les enseignants à améliorer la réussite éducative en provoquant l'intérêt et la motivation chez les étudiants (Tardif & Presseau), ainsi qu'en suscitant un intérêt plus grand pour l'activité d'apprentissage (Dwyer, 1994). Aussi, vu l'attrait et l'intérêt spontanés que les nouvelles technologies semblent opérer chez la clientèle étudiante, l'utilisation d'un laboratoire multimédia pour l'enseignement de l'anglais pourrait directement influencer l'intérêt pour cette matière ainsi que pour son apprentissage.

*Contexte TIC et croyances épistémiques.* Cependant, l'intérêt, le sentiment de compétence personnel et l'effort investi ne semblent pas suffisants pour expliquer la

réussite en apprentissage des langues. En effet, la relation entre la réussite lors de l'apprentissage d'une langue seconde et certaines variables dont la flexibilité cognitive, l'ouverture aux nouvelles idées et la disposition à conceptualiser est reconnue (Ehrman & Oxford, 1995). Conséquemment, les étudiants qui entreprennent un cours de langue seconde avec des conceptions dualistes de l'apprentissage et de la connaissance sont plus susceptibles d'avoir des frustrations lors du processus d'apprentissage. Par exemple, la croyance d'un individu relativement à l'apprentissage d'une langue serait significativement corrélée à sa maîtrise à l'oral et en lecture (Ehrman & Oxford, 1995). L'ouverture d'esprit, la flexibilité cognitive et la disposition à la conceptualisation faciliteraient la préhension et l'intégration de connaissances. Ces caractéristiques individuelles peuvent modeler la réponse de l'étudiant à la situation d'apprentissage.

Les activités d'apprentissage qui facilitent le développement de croyances épistémiques plus sophistiquées influenceraient la motivation estudiantine (Paulsen & Feldman, 1999). En ce sens, dans une revue documentaire sur l'apport des TIC, Grégoire, Bracewell, et Laferrière (1996) relèvent "qu'il s'avère difficile de parler de l'apport des nouvelles technologie sur l'apprentissage réel des élèves sans remarquer qu'elles provoquent des changements notables dans leur façon même d'aborder la connaissance et de l'intégrer à ce qu'ils savent déjà" (p.12). Les TIC permettent de renforcer le processus métacognitif ainsi que le développement de compétences d'ordre supérieur (Marton, 1996). En ce sens, les nouvelles technologies favoriseraient la recherche d'informations plus complètes et de solutions plus satisfaisantes aux

problèmes étudiés, rendant par le fait même l'élève davantage producteur de connaissance (Cradford & Brigforth, 1996). Les multimédia offrent la possibilité de l'auto-enseignement ou d'un apprentissage de type autodidacte (Kommers, Grabinger, & Dunlap, 1996). Les étudiants sont “ encouragés ” et ont la possibilité de revoir les contenus et les problèmes sous différentes perspectives. Ils peuvent aussi davantage “ réfléchir ” sur leurs propres processus d'acquisition et de construction du savoir que visent à leur faire acquérir les différentes activités d'apprentissage. L'enseignement multimédia agit donc directement sur la manière d'exploiter le sujet d'apprentissage (Kommers, Grabinger, & Dunlap, 1996). Si les croyances épistémiques sont définies par le type d'enseignement (Perry, 1968 ; Ryan, 1984 ; Schommer, 1990), il est plausible de concevoir que l'utilisation d'un outil d'enseignement qui permet d'exploiter différemment l'objet d'apprentissage et qui favorise la réflexion sur les processus d'acquisition et de construction du savoir influence directement les croyances de l'apprenant en le rendant davantage actif dans son apprentissage. D'ailleurs, comparativement aux cours de type traditionnel, les cours qui privilégient une approche de type constructiviste de l'apprentissage permettraient le développement de croyances plus sophistiquées (Hofer, 1999).

L'interaction entre le niveau épistémique de l'apprenant et le traitement opéré par un changement de contexte d'apprentissage conduirait à des différences relativement à la motivation estudiantine (Windschitl & Andre, 1998). Ainsi, l'utilisation d'un contexte d'apprentissage donné n'influencerait pas nécessairement la motivation des apprenants



de manière similaire. En effet, un environnement d'apprentissage de type constructiviste ou d'approche exploratoire favoriserait la motivation chez l'apprenant présentant des croyances épistémiques davantage sophistiquées alors que l'utilisation d'un contexte d'apprentissage plus traditionnel ou objectiviste favoriserait la motivation de l'apprenant présentant des croyances épistémiques plus naïves (Tsai, 1997 ; Windschitl & Andre, 1998). En fait, et la réponse affective de l'étudiant face au contexte d'apprentissage, et l'orientation épistémique influenceraient la motivation à apprendre (Tsai, 1997).

Cependant, même avec le but explicite de favoriser le changement conceptuel chez l'apprenant, l'utilisation des TIC pourrait occasionner une certaine frustration et diminuer la motivation chez certains étudiants. Nous référant au concept de motivation épistémique et aux caractéristiques des TIC en situation d'apprentissage, l'exploitation constructiviste d'un contexte multimédia favoriserait l'apprenant présentant des croyances épistémiques plus sophistiquées alors que ce même contexte pourrait occasionner des frustrations chez l'apprenant dont la motivation, en termes de relation au savoir ou d'acquisition de connaissances, s'avère plus superficielle ou moins sophistiquée. Puisque les croyances épistémiques peuvent affecter de façon négative l'étudiant en situation d'apprentissage (Schoenfeld, 1988 ; Schommer *et al.*, 1992), il serait primordial de créer des situations d'apprentissage pédagogiques qui remettent en questions lesdites croyances (Hofer, 1999).

### *Question de recherche*

Comme la motivation d'un élève est influencée autant par l'activité en soi que par le contenu qu'elle véhicule (Viau, 1994), la question de recherche se lit comme suit: “ Quels sont les effets d'un changement de contexte sur la motivation en apprentissage de l'anglais langue seconde à l'ordre collégial? Plus spécifiquement, nous nous demanderons quels sont, en situation d'apprentissage de l'anglais langue seconde au collégial, les effets de l'implantation d'un laboratoire multimédia sur : (1) les croyances épistémiques, (2) l'intérêt, (3) le sentiment de compétence, (4) l'effort et (5) la satisfaction de l'étudiant?

## Méthode

Le chapitre trois présente les opérations qui ont permis de mener à bien cette étude. Ce chapitre se divise en cinq parties principales : (1) type de recherche, (2) participants, (3) instruments de mesure, (4) procédure de collecte des données et (5) plan d'analyse des données.

### *Type de recherche*

La présente recherche est de type quantitatif et suit un devis quasi-expérimental avec groupes contrôles. Deux raisons justifient le choix de ce devis : (1) les groupes ne pouvaient être choisis de manière aléatoire, le recrutement ne pouvant s'effectuer qu'en fonction des inscriptions et (2) la situation d'implantation du laboratoire multimédia permettait de considérer ce changement de contexte d'apprentissage comme une variable indépendante et d'en étudier les effets sur les variables dépendantes (croyances épistémiques, sentiment de compétence, intérêt et effort). Le devis de cette recherche se caractérise par sa séquence temporelle : une première mesure des variables dépendantes s'effectue au temps 1, l'implantation et l'utilisation d'un laboratoire multimédia au temps 2 et, au temps 3, s'effectue une deuxième mesure des variables dépendantes.

Plus spécifiquement, les participants complètent un questionnaire sur les croyances épistémiques, le sentiment de compétence, l'intérêt, l'effort et la satisfaction

en situation d'apprentissage de l'anglais langue seconde lors de leur tout premier cours d'anglais de la première session, c'est-à-dire au temps 1 de l'expérimentation. Au temps 2, les étudiants en situation d'apprentissage de l'anglais langue seconde lors de leur tout premier cours d'anglais les groupes expérimentaux suivent leur deuxième cours d'anglais au collégial, mais utilisent pour la première fois un laboratoire multimédia. Les étudiants des groupes témoins suivent aussi leur deuxième cours d'anglais, mais n'ont pas accès à un laboratoire de type multimédia. Finalement, au temps 3, soit trois mois plus tard, les participants complètent à nouveau le questionnaire sur les croyances épistémiques, le sentiment de compétence, l'intérêt, l'effort et la satisfaction.

### *Participants*

La population cible se définit comme étant l'ensemble des étudiants en apprentissage de l'anglais langue seconde provenant des secteurs préuniversitaire et technique et fréquentant un collège francophone unilingue. L'échantillon se constitue d'étudiants ( $N = 373$ , dont 120 hommes et 253 femmes) provenant du Collège Shawinigan et du Cégep de Trois-Rivières.

Les étudiants du groupe expérimental ( $n = 253$ , 96 hommes et 157 femmes) proviennent du Collège Shawinigan et sont âgés en moyenne de 18,9 ans. Ces étudiants sont tous inscrits à un cours d'anglais langue seconde dit de formation propre. Ils suivent leur deuxième cours d'anglais obligatoire au collégial. Ils utiliseront cependant pour la

première fois un laboratoire multimédia ainsi qu'un logiciel spécialisé pour l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Le groupe témoin se compose d'étudiants provenant du Cégep de Trois-Rivières ( $n = 120$ , 55 hommes et 65 femmes) et suivent aussi leur deuxième cours d'anglais langue seconde au collégial. Cependant, ces participants ne subissent pas l'effet de la variable indépendante, c'est-à-dire l'implantation d'un laboratoire multimédia. Les étudiants ont plutôt accès à un laboratoire de langue type avec lecteur de cassettes. Les enseignants ont aussi la possibilité d'y présenter des bandes vidéo.

#### *Instruments de mesure*

Les antécédents de la motivation constituent des variables difficilement observables pour un observateur extérieur. Nous avons dû recourir à un questionnaire d'auto-évaluation malgré les limites que cela peut comporter. L'utilisation d'un questionnaire permet de déterminer les variables dépendantes de l'étude soit : croyances épistémiques, intérêt, effort et sentiment de compétence de l'étudiant en situation d'apprentissage de l'anglais langue seconde. L'implantation et l'utilisation d'un laboratoire multimédia constituent le traitement ou la variable indépendante pour les groupes expérimentaux.

L'instrument de mesure utilisé comporte quatre questionnaires : (1) une version abrégée du questionnaire sur les croyances épistémiques (QCE) (Schommer, 1990), (2)

huit questions relativement à la perception du sentiment de compétence de l'étudiant (Silva & Nicholls, 1993), (3) une échelle sur l'intérêt en apprentissage de l'anglais (Clément, Smythe & Gardner, 1977), et (4) une échelle sur l'effort (Clément, Smythe & Gardner, 1977 ; Wentzel, 1996). Des traductions françaises existant déjà pour chacun des trois derniers outils, ces versions sont utilisées lors du processus de validation auprès d'étudiants du collégial. Suivent ci-après les étapes de traduction du QCE, puis les analyses psychométriques et de fidélité des quatre questionnaires composant l'instrument de mesure.

#### *Traduction du questionnaire sur les croyances épistémiques*

Dans sa version originale, le questionnaire sur les croyances épistémiques (QCE) de Schommer (1990) comprend 63 items référant à la perception de l'individu relativement au savoir et à l'apprentissage. Le degré de naïveté par rapport au savoir et à l'apprentissage s'évalue à partir d'une échelle de type Lickert en 5 points (1 = totalement en désaccord à 5 = totalement en accord). Cet instrument fut originalement conçu pour des étudiants universitaires (une autre version très similaire à la précédente mais conçue pour des élèves de niveau secondaire existe aussi.) Le QCE comporte autant d'items à valence positive que négative correspondant à quatre facteurs: fixité de l'habileté intellectuelle, structure de la connaissance, rapidité de l'apprentissage et certitude de la connaissance. Ces quatre facteurs se subdivisent en douze sous-facteurs, tous évalués par un nombre équivalent d'items à valence positive et négative dans le questionnaire

original.

La méthode de traduction du questionnaire s'inspire de la méthodologie de validation transculturelle de Vallerand (1989). L'expérimentatrice et une étudiante bilingue de niveau collégial procèdent indépendamment à la traduction en français du questionnaire sur les croyances épistémiques. L'expérimentatrice présente ensuite cette version expérimentale à trois étudiantes issues de la population cible qui se prononcent sur la clarté des instructions et des questions. Cette étape permet d'évaluer si le langage utilisé est familier à la clientèle cible. Leurs suggestions mènent à la version préliminaire.

Par la suite, un professeur d'anglais de niveau collégial, un professeur en sciences de l'éducation et un conseiller en mesure et évaluation évaluent cette version préliminaire. Une rencontre entre ces personnes, afin de discuter de la formulation des questions, rend possible la production de la version pilote de l'instrument. Afin d'en vérifier les qualités psychométriques, cette version fait l'objet d'un essai pilote. Deux études sont nécessaires pour cette évaluation.

*Étude pilote.* La version préliminaire est distribuée à 56 étudiants (dont 15 hommes et 41 femmes) de niveau collégial âgés en moyenne de 21 ans et provenant des secteurs de l'enseignement technique et pré-universitaire. Elle comporte 63 items avec réponses sur une échelle de type Lickert en 4 points (1 = complètement en désaccord à 4 =



complètement d'accord). Le hasard détermine l'ordre d'apparition des questions. Nous expliquons aux étudiants notre intérêt pour la construction d'un instrument qui mesurerait les croyances des apprenants de niveau collégial. Une page de présentation, lue par l'expérimentatrice, informe les participants qu'ils sont libres de répondre au questionnaire et qu'ils n'ont pas à inscrire leur nom sur le questionnaire (voir Appendice A).

*Résultats.* Un questionnaire non complété est rejeté. L'étude des valeurs de Cook ne révèle aucun sujet aberrant parmi l'échantillon. Au total, 55 questionnaires sont retenus pour les analyses subséquentes. L'étude des courbes obtenues pour les items étudiés révèle que 32 des 63 items ne présentent pas des courbes monotones ascendantes ou courbes caractéristiques de bons items. Certains items ( $n = 32$ ) démontrent aussi des corrélations négatives avec le construit. Le coefficient de Cronbach obtenu pour cette version préliminaire est inacceptable ( $\alpha = .5741$ ). Ces 32 items sont à nouveau étudiés en regard de la théorie et de leur formulation en langue française. Des modifications sont apportées au double plan du vocabulaire et de la formulation des phrases.

Vu l'imminence de la session où doit s'effectuer l'étude principale et le peu d'étudiants issus de la population cible disponibles à cette époque de l'année, il était impératif de réduire le nombre d'items en considérant les résultats obtenus et de proposer une version abrégée. Deux raisons motivent cette décision : (1) l'utilisation d'un instrument présentant des qualités psychométriques satisfaisantes et (2) les

avantages d'un questionnaire plus court et plus facile à administrer auprès d'un échantillon important d'étudiants. Une version plus succincte a résulté de cette opération. Deux critères guident le choix des items retenus : (1) la qualité psychométrique des énoncés retenus et (2) la couverture du construit théorique. Nous retenons 43 items afin de constituer une version canadienne-française abrégée du Questionnaire sur les croyances épistémiques de Schommer ( $\alpha = .6097$ ). Cette version couvre les quatre facteurs ainsi que les douze sous-facteurs proposés par le questionnaire original. Elle comporte autant d'items à valence négative que positive.

Il convient de noter qu'une passation ultérieure de l'instrument auprès de 454 étudiants révèle que quatre items démontrent des courbes non-caractéristiques ou des corrélations négatives avec le concept des croyances épistémiques. Ces quatre items sont éliminés *a posteriori* du questionnaire. Suite à cette évaluation auprès de 454 participants, la version abrégée du questionnaire sur les croyances épistémiques montre des qualités psychométriques acceptables ( $\alpha = .7429$ ). L'Appendice B présente les 39 énoncés retenus pour l'étude en cours. L'élimination *a posteriori* assure toujours la représentation théorique du construit.

#### *Étude des qualités psychométriques et de la fidélité des instruments de mesure*

Dans le but de déterminer la valeur de notre instrument de mesure, nous effectuons des analyses de courbes des items et des analyses du coefficient de fidélité de

Cronbach. Ces analyses permettent un choix judicieux des items retenus dans le questionnaire final. Les analyses réalisées fournissent un ensemble de renseignements sur chacun des items pris individuellement et sur l'ensemble du questionnaire.

Un des postulats de la théorie classique des tests mentionne que chaque item manifeste une courbe caractéristique monotone ascendante avec le score total (Valois, 1999). Ainsi, pour un bon item, la probabilité d'endosser une option (par ex., 1 pour complètement en désaccord ou 4 pour complètement d'accord) varie en fonction du score total à la dimension ou au concept auquel appartient l'item en question. Plus le score à une dimension est élevé, plus la probabilité d'endosser l'item sera forte. L'analyse de courbes d'items permet aussi de déceler si l'item discrimine adéquatement les différentes options ou valeurs que peuvent prendre celui-ci.

La fidélité renvoie généralement à la stabilité des résultats, que ce soit entre les items, entre les formes d'un instrument ou entre les moments d'administration de l'instrument. La fidélité d'un questionnaire réfère à sa précision, peu importe ce qu'il mesure (Nunnally, 1970). Elle s'évalue généralement par l'évaluation de la consistance interne entre les items d'une même échelle. La valeur minimale pour un coefficient alpha acceptable varie de .65 à .70 (DeVellis, 1991). L'analyse du coefficient alpha permettra de vérifier la qualité des différentes échelles de notre instrument.

*Questionnaire sur les croyances épistémiques.* Dans un premier temps, l'étudiant indique

sur une échelle de 1 à 4, le niveau auquel il se situe relativement à sa conception de l'apprentissage. La version canadienne-française abrégée du QCE comporte un nombre pair de choix de réponses (de 1 à 4), ce qui minimise le nombre de positions indécises. La traduction, dont les étapes sont décrites à la section précédente, et l'étude des qualités psychométriques du QCE mènent à une version abrégée du QCE comprenant 40 items ( $\alpha = .7391$ ). Un total élevé (maximum = 160) indique une notion naïve de la nature du savoir et de l'apprentissage alors qu'un total faible (minimum = 40) indique une notion sophistiquée du savoir et de l'apprentissage.

*Sentiment de compétence.* La partie du questionnaire mesurant le degré de perception du sentiment de compétence de l'étudiant s'inspire de huit questions proposées par Silva et Nicholls (1993). L'étudiant évalue, sur une échelle de type Lickert allant de 1 à 4, sa position relativement à des énoncés mesurant la perception du sentiment de compétence. Un haut résultat (maximum = 32) indique un sentiment de compétence élevé. L'étude de ces huit items révèle que les énoncés utilisés présentent tous des courbes caractéristiques de bons items. Aussi, sont-ils retenus pour constituer l'outil servant à mesurer le sentiment de compétence ( $\alpha=.9245$ ).

*Intérêt.* Les questions visant à mesurer l'intérêt en situation d'apprentissage de l'anglais langue seconde s'inspirent de la version française du questionnaire d'intérêt pour les langues étrangères (Clément *et al.*, 1977). L'intérêt des étudiants en situation d'apprentissage de l'anglais langue seconde se mesure par l'évaluation de (1) l'intérêt

pour l'anglais langue seconde, (2) l'intérêt pour le cours, et (3) le désir d'apprendre l'anglais.

Dix propositions adaptées de l'échelle d'intérêt pour les langues étrangères (Clément *et al.*, 1977) évaluent l'intérêt général de l'individu pour la langue anglaise. Un item « J'aimerais pouvoir lire les journaux et les œuvres écrits en anglais » est retiré de l'échelle, car il présente une corrélation négative. Un autre, qui se lit : « Si je devais visiter un pays anglophone, j'aimerais être capable de communiquer en anglais », est éliminé parce qu'il ne présentant pas une courbe caractéristique adéquate. Dans la version finale, huit propositions évaluent l'intérêt pour la langue anglaise. Le participant répond à cette section en indiquant sa position sur une échelle de type Lickert de 1 à 4. Un total élevé (maximum = 32) indique un intérêt marqué pour l'anglais objet d'apprentissage.

La deuxième section vérifie l'intérêt de l'étudiant en fonction de sa perception du cours d'anglais. Les cinq items originaux tirés de l'échelle du désir d'apprendre l'anglais (Clément *et al.*, 1977) sont retenus. Les participants indiquent leur perception relativement au cours d'anglais sur une échelle de différenciation sémantique. L'addition des réponses à ces cinq items produit un indice de l'intérêt suscité par le cours chez l'étudiant. Un total élevé (maximum = 25) indique beaucoup d'intérêt pour le cours d'anglais langue seconde.

Le désir d'apprendre l'anglais se mesure par un ensemble de dix questions à choix multiple. Ces questions évaluent « l'intérêt » d'apprendre l'anglais sans tenir compte de l'effort fourni à cette fin. Les dix items originaux sont retenus pour faire partie du questionnaire de l'étude principale. Un haut total (maximum = 30) démontre que l'étudiant considère l'apprentissage de l'anglais comme un but valable. Le coefficient de fidélité pour l'ensemble des échelles constituant la mesure de l'intérêt en situation d'apprentissage de l'anglais langue seconde s'avère très acceptable ( $\alpha = .8966$ ).

*Effort.* La version française de la mesure de l'effort provient de Clément *et al.* (1977) et se compose de dix questions à choix multiple évaluant, sur une échelle de type Lickert de 1 à 4, la quantité de travail fournie par l'étudiant dans l'apprentissage de l'anglais. Cette échelle mesure donc « l'intention motivationnelle » ou l'effort en situation d'apprentissage. Un total élevé (maximum = 30) indique que l'étudiant s'investit beaucoup dans son étude de l'anglais langue seconde. L'étude préliminaire de l'échelle de mesure sur l'effort révèle un coefficient de Cronbach acceptable ( $\alpha = .7996$ ). Cependant, pour l'étude principale, trois items tirés de Wentzel (1996), sont ajoutés au questionnaire. Ils servent à préciser davantage le degré d'effort en demandant à l'étudiant de quantifier le temps, le degré de concentration et la quantité de travail consacrés à son apprentissage durant le cours d'anglais.

### *Procédures de collecte des données*

*Accord des Cégeps concernés.* En août 1999, nous communiquons par écrit avec les coordonnatrices des départements d'anglais du Collège Shawinigan et du Cégep de Trois-Rivières quant à la possibilité de réaliser une recherche auprès des étudiants inscrits aux cours d'anglais langue seconde, formation propre et commune, à la session automne 1999 (voir Appendice C). Suite à la réception de notre demande, les coordonnatrices ont fait part de leur accord à l'expérimentatrice.

*Étude principale.* Les questionnaires sont administrés à deux reprises, à trois mois d'intervalle. Afin de vérifier l'influence de l'implantation d'un laboratoire multimédia sur certains déterminants et indicateurs de la motivation, les étudiants des groupes expérimentaux répondent à l'ensemble du questionnaire avant et suite à l'utilisation du nouveau laboratoire multimédia. À chacune des passations, une période de trente minutes est allouée pour répondre aux questions. Les étudiants des groupes témoins répondent au questionnaire au même moment que les étudiants des groupes expérimentaux. Les enseignants réguliers assument la passation des questionnaires. Avant chaque passation, ceux-ci doivent lire les consignes fournies préalablement par l'expérimentatrice (voir Appendice D). Cette lettre de consignes sert, entre autres, à informer les étudiants qu'ils sont libres de répondre au questionnaire ainsi qu'à les assurer de l'anonymat de la recherche à laquelle ils participent.

*Première passation du questionnaire.* Les groupes expérimentaux et témoins répondent une première fois au questionnaire traitant des croyances épistémiques, du sentiment de compétence, de l'effort et de l'intérêt envers l'anglais objet d'apprentissage. Ce questionnaire utilise des échelles de type Lickert allant de 1 (ne correspond pas du tout) à 4 (correspond très fortement), des questions à choix multiple et des items de type différenciateur sémantique. Les étudiants complètent ce questionnaire lors de leur tout premier cours d'anglais langue seconde à la session automne 1999. Une période de 30 minutes leur est accordée pour répondre aux différentes questions.

Les trois mois d'enseignement régulier qui suivent constituent la période d'implantation du laboratoire multimédia ou l'exposition à la variable indépendante.

*Deuxième passation du questionnaire.* Les groupes expérimentaux et témoins répondent une deuxième fois au questionnaire. Tout comme lors de la première passation, les étudiants ont 30 minutes pour répondre aux questions.

#### *Plan d'analyse des données*

Les analyses statistiques s'effectuent à l'aide du progiciel SAS. L'échelle des réponses a été préalablement inversée pour les items négatifs. Les résultats ainsi obtenus sont soumis à des analyses de tests T et de tests T pairés. Ces analyses permettent de déceler si un changement dans l'environnement physique d'apprentissage, c'est-à-dire



l'implantation du laboratoire multimédia, occasionne des différences significatives dans les croyances épistémiques, le sentiment de compétence, l'intérêt et l'effort des étudiants des groupes expérimentaux comparativement aux mêmes caractéristiques chez les groupes témoins.

## Résultats

Le chapitre 4 rend compte des résultats des analyses descriptives et inférentielles effectuées pour cette recherche.

Le tableau 1 rapporte les moyennes des groupes à l'étude pour le pré-test.

Tableau 1

Comparaison (test T) de moyennes et d'écarts types au pré-test pour les variables indépendantes croyances épistémiques, sentiment de compétence, effort et intérêt pour les groupes expérimentaux ( $N = 253$ ) et témoins ( $N = 120$ )

VD	Expérimentaux		Témoins		$F(319,162)$
	$M$	$ET$	$M$	$ET$	
CE	86,17	9,39	85,61	9,10	1,03
SC	21,77	4,40	21,87	4,47	1,03
Effort	30,30	4,69	30,43	4,30	1,19
Intérêt	47,17	7,12	47,83	6,50	1,20
Satisfaction	12,65	4,27	12,09	4,19	1,04

*Note.* Les moyennes qui ne partagent pas la même lettre en indice supérieur sont significativement différentes entre elles au test  $t$ .

VD = variables dépendantes,

CE = croyances épistémiques,

SC = sentiment de compétence.

Tel qu'observé au tableau 1, aucune des variables à l'étude ne présente des moyennes significativement différentes au pré-test lorsque l'on compare les groupes expérimentaux et témoins. Nous pouvons donc croire à l'équivalence, au départ, des groupes constituant l'échantillon de l'étude relativement aux variables étudiées.

Le tableau 2 compare les moyennes des groupes expérimentaux et témoins pour les déterminants et indicateurs de la motivation.

Tableau 2

Comparaison (tests T) de moyennes et d'écarts types au post-test pour les variables indépendantes croyances épistémiques, sentiment de compétence, effort et intérêt pour les groupes expérimentaux ( $N = 253$ ) et témoins ( $N = 120$ )

VI	Expérimentaux		Témoins		$F(309,142)$
	$M$	$ET$	$M$	$ET$	
CE	97,96	9,70	96,75	8,60	1,27
SC	21,76	4,74	22,26	4,29	1,22
Effort	29,18	4,55	29,06	5,31	1,36
Intérêt	45,86	7,10	46,16	7,10	1,02
Satisfaction	15,14	1,50	15,37	1,72	1.32

*Note.* Les moyennes qui ne partagent pas la même lettre en indice supérieur sont significativement différentes entre elles au test  $t$  ( $p < .05$ ).

VI = variables indépendantes,

CE = croyances épistémiques

SC = sentiment de compétence

Aucune des moyennes ne s'avère significativement différente au post-test, ce qui souligne l'équivalence des groupes de l'échantillon pour les variables à l'étude. L'analyse des tests T pairés révèle des différences de moyennes (entre le post-test et le pré-test) significatives pour certaines des variables dépendantes et ce, autant pour les groupes expérimentaux que pour les groupes témoins (voir tableau 3).

Tableau 3

Analyses des tests T pairés des différences de moyennes et d'écart types pour les variables dépendantes croyances épistémiques, sentiment de compétence, effort intérêt et satisfaction du cours pour les groupes témoins et expérimentaux

VI	$\Delta M$	$ET$	$T$	$p$
Croyances épistémiques				
Expérimentaux	11,60	0,71	16,39	0,0001***
Témoins	10,82	0,90	11,97	0,0001***
Sentiment de compétence				
Expérimentaux	0,53	0,24	2,26	0,0245*
Témoins	0,90	0,36	2,50	0,0140*
Effort				
Expérimentaux	-0,98	0,27	-3,60	0,0004***
Témoins	-0,73	0,44	-1,66	n.s.
Intérêt				
Expérimentaux	-1,60	0,32	-5,01	0,0001***
Témoins	-0,85	0,56	-1,51	n.s.
Satisfaction du cours				
Expérimentaux	2,93	0,33	8,81	0,0001***
Témoins	2,54	0,50	5,13	0,0001***
* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$				

De fait, la variable croyances épistémiques présente une différence significative de nature positive tant pour les groupes expérimentaux (11,60 ,  $p < 0,001$ ) que pour les groupes témoins (11,97,  $p < 0,001$ ). Puisque le questionnaire sur les croyances épistémiques mesure le degré de naïveté par rapport à l'apprentissage et à la connaissance, une différence positive signifie une baisse du degré de sophistication épistémique. Les collégiens présenteraient des croyances épistémiques plus naïves vers la fin de leur deuxième ou troisième session, sessions où s'enseigne habituellement le deuxième cours d'anglais langue seconde obligatoire au niveau collégial.

Puisque les moyennes respectives entre les groupes expérimentaux et témoins au post-test ( 97,96  $F(309,142) = 1,03$  et 96,75  $F(309,142) = 1,03$  ) et au prétest ( 86,17  $F(319,162) = 1,27$  et 85,61  $F(319,162) = 1,27$  ) ne montrent pas une différence significative entre elles, nous pouvons supposer que le simple fait de modifier l'environnement d'apprentissage, aussi attirant ou attrayant soit-il, ne constitue pas un changement suffisant pour influencer les croyances relatives à l'apprentissage et au savoir.

Comme les croyances épistémiques présentent des variations significatives pour les groupes expérimentaux et témoins constituant l'échantillon de cette étude, il s'avère intéressant d'examiner la façon dont le changement de contexte d'apprentissage influence les différentes dimensions de cette variable. Le tableau 4 rapporte les différences de moyennes et les écart types pour chacune de ces quatre dimensions pour les groupes expérimentaux et les groupes témoins.

Tableau 4

Analyses des tests T pairés des différences de moyennes et d'écart types pour les quatre dimensions des croyances épistémiques pour les groupes expérimentaux et témoins

DIMENSION	$\Delta M$	$ET$	$T$	$p$
Simplicité de la connaissance				
Expérimentaux	5,04	0,40	12,45	0,0001***
Témoins	4,56	0,54	8,42	0,0001***
Certitude de la connaissance				
Expérimentaux	-1,24	0,20	-6,25	0,0001***
Témoins	-1,02	0,25	-4,11	0,0001***
Rapidité d'acquisition				
Expérimentaux	2,24	0,21	10,45	0,0001***
Témoins	2,44	0,30	8,09	0,0001***
Fixité de l'intelligence				
Expérimentaux	5,60	0,33	16,73	0,0001***
Témoins	4,94	0,40	12,30	0,0001***

\* $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$

VI = variables indépendantes.

Respectivement, les groupes expérimentaux et les groupes témoins démontrent une augmentation significative relativement au degré de naïveté de leurs croyances pour trois des quatre dimensions des croyances épistémiques soit, la simplicité de la connaissance (expérimentaux : 5,04,  $p < .0001$  et témoins : 4,56,  $p < .0001$ ), la rapidité d'acquisition (expérimentaux : 2,24,  $p < .0001$  et témoins : 2,44,  $p < .0001$ ) et la fixité de l'intelligence (expérimentaux : 5,60,  $p < .0001$  et témoins : 4,94,  $p < .0001$ ). Puisqu'autant les groupes témoins que les groupes expérimentaux présentent une augmentation significative du degré de naïveté relativement à ces quatre dimensions, nous ne retenons pas la variable indépendante correspondant au changement de contexte d'apprentissage

comme facteur responsable de ces variations.

La dimension certitude de la connaissance présente une diminution significative à la fois pour les groupes expérimentaux (-1,24,  $p<.0001$ ) et pour les groupes témoins (-1,02,  $p<.0001$ ). Cependant, l'étude des écarts types et de la différence des résultats obtenus ne permet pas de suggérer que cet effet relève du changement de contexte d'apprentissage.

Le sentiment de compétence s'accroît de façon significative pour les groupes expérimentaux (0,53,  $p<0,05$ ) et témoins (0,90,  $p<0,05$ ) (voir tableau 3). Quoique les moyennes aux pré-test et post-test ne soient pas significativement différentes entre elles pour les groupes expérimentaux (pré-test : 21,77  $F(309,142) = 1,03$ , post-test : 21,76  $F(309,142) = 1,22$ ) et témoins (pré-test : 21,87  $F(309,142) = 1,03$  et post-test : 22,26  $F(309,142) = 1,22$ ) de l'échantillon étudié, nous constatons que les participants des groupes témoins démontrent une variation presque deux fois plus grande de leur perception de compétence que celle des étudiants des groupes expérimentaux.

Tel que rapporté au tableau 3, la variable effort diminue de façon significative pour les étudiants du groupe expérimental (-0,98,  $p<.0001$ ). Les groupes témoins présentent aussi une diminution de l'effort, toutefois cette diminution s'avère non-significative (-0,73, *n.s.*). De plus, quoique l'effort tend à diminuer vers la fin de la session et ce, pour tous les collégiens, il appert, à la lumière des renseignements recueillis auprès des participants, que cette diminution de l'effort est associée plutôt à



l'implantation d'un laboratoire multimédia.

Nous remarquons que la variable intérêt diminue de façon non-significative pour le groupe témoin (-0,85, *n.s.*). D'un autre côté, le score de l'intérêt montre une baisse significative deux fois plus importante pour les groupes expérimentaux (-1,60,  $p<.0001$ ). Comme les moyennes des groupes expérimentaux et témoins, aux pré-test et post-test, ne diffèrent pas d'une manière significative, il semble que la variable indépendante changement de contexte d'apprentissage favorise une baisse plutôt qu'une hausse d'intérêt chez les apprenants.

Un test T pairé permet de vérifier l'influence du changement de contexte sur les deux dimensions constituant la variable intérêt soit le désir d'apprendre l'anglais et l'intérêt pour la langue anglaise. Le tableau 5 rapporte les résultats obtenus à ce test. Le désir d'apprendre la langue anglaise diminue de façon significative pour les groupes expérimentaux (-0,55,  $p<.0001$ ). Le désir d'apprendre la langue anglaise diminue aussi dans des proportions semblables pour les groupes témoins sans toutefois être significatif (-0,53, *n.s.*).

La variation du désir d'apprendre l'anglais évoluant dans le même sens et dans la même proportion pour tous les groupes de participants, le simple fait que celle-ci soit significative pour les groupes expérimentaux et non-significative pour les groupes témoins ne nous permet pas d'avancer que le contexte d'apprentissage soit, même en

partie seulement, responsable de cette variation chez les participants des groupes expérimentaux.

Tableau 5

Analyses des tests T pairés des différences de moyennes et d'écart types  
pour les deux dimensions de l'intérêt pour  
les groupes expérimentaux ( $N = 253$ ) et témoins ( $N = 120$ )

DIMENSION	$\Delta M$	$ET$	$T$	$p$
Désir d'apprendre la langue anglaise				
Expérimentaux	-0,55	0,15	-3,60	0,0004***
Témoins	-0,53	0,28	-1,91	<i>n.s.</i>
Intérêt pour la langue anglaise				
Expérimentaux	-1,05	0,25	-4,17	0,0001***
Témoins	-0,32	0,39	-0,82	<i>n.s.</i>

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$  \*\*\* $p < 0,001$

VI = variables indépendantes.

Comme nous pouvons le remarquer au tableau 5, l'intérêt pour la langue anglaise, objet d'apprentissage, diminue de façon significative pour les groupes expérimentaux (-1,05,  $p < .001$ ). Nous observons toutefois que, même si elle n'est pas significative, la diminution de l'intérêt pour la langue anglaise est trois fois moindre pour les groupes témoins (-0,32, *n.s.*) que pour les groupes expérimentaux. Comme l'intérêt pour la langue diminue trois fois plus pour les étudiants des groupes expérimentaux que pour les étudiants des groupes témoins, il semble que l'utilisation d'un laboratoire multimédia joue un rôle important dans la diminution de l'intérêt pour l'objet d'apprentissage, tout au

moins comme semble l'indiquer les résultats obtenus à partir de notre instrument de recherche.

D'un autre point de vue, les collégiens démontrent une satisfaction plus grande pour leur deuxième cours d'anglais langue seconde comparée à celle initialement rapportée relativement à leur premier cours d'anglais langue seconde au collégial (voir tableau 3). Quoique les étudiants des groupes expérimentaux se disent légèrement plus satisfaits (2.93,  $p < .0001$ ) que les étudiants des groupes témoins (2,54,  $p < .0001$ ), il est difficile de considérer le changement de contexte d'apprentissage comme facteur responsable de cette différence. De fait, autant au pré-test qu'au post-test, les moyennes rapportées pour chacun des groupes ne diffèrent pas significativement. L'analyse des écarts types, qui démontrent un chevauchement des résultats pour les deux types de clientèles étudiées, confirme aussi ce point.

Le changement de contexte d'apprentissage, soit l'utilisation pour la première fois d'un laboratoire multimédia dans le cours d'anglais, n'influence pas positivement ou influence négativement les différents déterminants (croyances épistémiques, sentiment de compétence et intérêt) et indicateurs (effort et satisfaction) de la motivation à l'étude. De façon plus générale, l'utilisation d'un laboratoire multimédia ne semble pas avoir une influence positive sur la motivation en situation d'apprentissage de l'anglais langue seconde au collégial.

## Discussion

Ce dernier chapitre porte sur l'interprétation des résultats obtenus. Nous rappelons tout d'abord la question de recherche. Vient, en deuxième lieu, la discussion quant à l'influence du changement de contexte sur chacune des variables à l'étude: « croyances épistémiques », « sentiment de compétence personnel », « intérêt », « effort » et « satisfaction de l'étudiant ». Suivent ensuite les limites et conclusions de cette recherche.

La question de recherche qui a guidé cette démarche se formule ainsi: “ Quels sont les effets d'un changement de contexte sur la motivation en apprentissage de l'anglais langue seconde au niveau collégial? Plus spécifiquement, nous nous interrogeons relativement aux effets, en situation d'apprentissage de l'anglais langue seconde au collégial, de l'implantation d'un laboratoire multimédia sur: (1) les croyances épistémiques, (2) l'intérêt, (3) le sentiment de compétence, (4) l'effort et (5) la satisfaction de l'étudiant.

L'analyse des résultats semble n'indiquer aucune influence, quelle soit positive ou négative, sur les croyances épistémiques, le sentiment de compétence et l'intérêt (les déterminants de la motivation) ni si sur l'effort et la satisfaction (les indicateurs de la motivation). Telle que conduite, notre étude n'indique aucune influence significative liée à l'utilisation d'un laboratoire multimédia.

Morgan (1993) soutient que pour influencer la motivation de l'apprenant d'une langue seconde, l'environnement de la classe doit permettre à l'étudiant d'interagir avec du matériel complexe lui permettant de tirer ses propres conclusions, plutôt que de le limiter à un rôle de récepteur passif d'informations. D'autres études mettent en évidence la relation entre la réussite en situation d'apprentissage d'une langue seconde et certaines variables dont la flexibilité cognitive, l'ouverture aux nouvelles idées et la disposition à conceptualiser (Ehrman & Oxford, 1995). Ces variables permettent, entre autres, la compréhension et l'intégration de connaissances.

### *Croyances épistémiques*

Les croyances épistémiques correspondent à des assomptions fondamentales quant à la nature de la connaissance et de l'apprentissage (Jengh *et al.*, 1993 ; Perry, 1968 ; Qian, 1997 ; Schommer, 1990). Elles se définissent sur un continuum indiquant le degré de naïveté du sujet relativement à la connaissance et à l'apprentissage. L'analyse de la variable « croyances épistémiques » et ses quatre dimensions révèle que les étudiants des groupes expérimentaux et des groupes témoins présentent des degrés de sophistication épistémique similaires à la baisse vers la fin de leur deuxième ou troisième session au collégial. Autrement dit, l'implantation d'un laboratoire multimédia n'influencerait pas les croyances épistémiques des étudiants de niveau collégial.

La motivation épistémique – ou motivation par rapport au savoir en tant qu’objet – influence l’apprentissage et l’acquisition de connaissances (Boyle, Magnusson, & Young, 1993 ; Windschitl & Andre, 1998). Malgré qu’il ne s’agisse pour l’instant que d’hypothèses de travail, il est plausible de prévoir que la diminution du degré de sophistication des croyances provoque une diminution de la motivation épistémique et, conséquemment, une diminution de la motivation générale en contexte scolaire. Puisque les TIC influencent la façon même d’aborder et d’intégrer la connaissance (Grégoire, Bracewell, & Laferrière, 1996), que les croyances épistémiques se structurent par le type d’enseignement (Perry, 1968 ; Ryan, 1984 ; Schommer, 1990). La manière d’enseigner jouerait également un rôle dans le développement des croyances épistémiques (Tsai, 1997). L’implantation d’un laboratoire multimédia n’ayant pas, tel qu’escompté, haussé le degré de sophistication, nous supposons que l’explication de ces résultats se trouve en partie dans la façon d’exploiter le nouveau laboratoire TIC, dans la manière d’enseigner l’anglais au collégial et l’évolution du degré de sophistication des croyances épistémiques.

Le multimédia agit directement sur la façon d’exploiter le sujet d’apprentissage (Kommers, Grabinger & Dunlap, 1996). D’après plusieurs auteurs, les TIC faciliteraient le développement de la capacité à raisonner, à apprendre à apprendre et à améliorer les habiletés et attitudes reliées à la connaissance (Cradler & Bridforth, 1996 ; Grégoire, Bracewell, & Laferrière, 1996). On ne peut escompter l’accession de l’étudiant à un niveau taxonomique supérieur à celui d’acquisition de connaissances ou de

compréhension si on ne la favorise pas. Dans les faits, la nature des produits utilisés (exerciceurs) met l'accent sur l'importance de connaissances factuelles plutôt que d'habiletés ou de compétences. Ceci pourrait en effet contribuer à véhiculer des croyances épistémiques naïves. De plus, l'exploitation du matériel TIC s'apparenterait davantage à un enseignement de type traditionnel plutôt que constructiviste. En ce sens, il serait certainement intéressant de comparer l'efficacité du matériel TIC en fonction de différentes approches pédagogiques ou différents types de gestion de classe.

Cependant, le fait que le degré de sophistication des croyances épistémiques des collégiens semblent avoir diminué plutôt qu'augmenter n'est pas en soi incompatible avec la théorie stipulant que l'étudiant gagne en sophistication avec le niveau d'étude (Perry, 1968 ; Ryan, 1984 ; Schommer, 1990 ). En effet, selon certaines conceptions cognitivistes de l'apprentissage, tout apprenant passerait par des stades d'ajustements, dont la rétrogradation, avant d'accéder à un niveau supérieur de compréhension et de connaissance. En ce sens, une influence négative du changement de contexte sur les croyances épistémiques n'implique pas nécessairement un non-apprentissage. Il est en effet possible que cette diminution de sophistication épistémique ne soit que temporaire et qu'elle représente un stade d'ajustements. Une étude longitudinale auprès des mêmes étudiants permettrait de le vérifier.

Par contre, en termes de motivation, ceci laisse supposer que les croyances épistémiques, considérées en tant que déterminants de la motivation à apprendre,



influencent la motivation de l'étudiant de manière précise. Selon les résultats, il est vraisemblable qu'une partie des collégiens entreprendraient et termineraient leur deuxième cours d'anglais langue seconde avec des croyances davantage dualistes que sophistiquées. Comme les caractéristiques d'ouverture d'esprit, de flexibilité cognitive et de disposition à la conceptualisation modèlent la réponse de l'étudiant à la situation d'apprentissage (Ehrman & Oxford, 1995), il est fort possible que ces étudiants se révèlent plus susceptibles de vivre des frustrations et, conséquemment, de n'être que peu ou pas motivés à l'apprentissage de la langue seconde.

D'un autre côté, puisque les résultats montrent des degrés de sophistication similaires au pré-test et au post-test, cela implique aussi que les croyances épistémiques initialement présentes chez les étudiants se révèlent toujours présentes à la fin de la deuxième ou troisième session au collégial. Ainsi, nonobstant l'essoufflement et la fatigue qu'accompagnent toute fin de session, les étudiants du collégial ne voient pas d'avantages à changer leur façon de faire en situation d'apprentissage de l'anglais langue seconde.

De façon générale, les croyances épistémiques des collégiens diminuent en sophistication après le deuxième ou troisième cours d'anglais. Les résultats indiquent cependant que la dimension « certitude de la connaissance » présente une modification dans le sens d'une certaine sophistication. L'indépendance des dimensions des croyances épistémiques impliquerait que le contexte d'apprentissage influence la

formation de croyances dans chacune de ces dimensions (Mori, 1999). Selon Perry (1968), l'exposition à un savoir avancé dont la nature de résolution est plus hésitante ou provisoire causerait un changement dans les croyances de l'étudiant relativement à la certitude de la connaissance. En ce sens, les résultats laissent supposer l'existence d'une séquence dans la progression de sophistication épistémique. Pour Perry (1968) et Jehng *et al.* (1993), l'enseignement structure les croyances épistémiques et constitue la source de changement des dites croyances. Connaître ladite séquence de sophistication permettrait d'intervenir plus efficacement sur la motivation et la construction du savoir de l'étudiant. Il pourrait se révéler avantageux d'intégrer le concept des « croyances épistémiques » de façon concrète en éducation dans le but d'assurer une plus grande concordance entre l'intervention éducative et les besoins de l'apprenant. L'intégration – implicite ou explicite – du concept des « croyances épistémiques » dans l'élaboration de curriculums permettrait fort probablement d'améliorer la planification des contenus et des compétences qui s'y rattachent.

En formation et en perfectionnement des maîtres, la connaissance relative aux conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement permettrait éventuellement de mieux comprendre les processus d'apprentissage, de répondre plus adéquatement aux besoins de l'apprenant ainsi que d'améliorer la planification de l'enseignement.

### *Sentiment de compétence*

La deuxième passation du questionnaire s'effectuant après la date officielle d'abandon de cours, peu d'étudiants croient, à ce point, échouer le cours d'anglais puisque ceux éprouvant de plus sérieuses difficultés ont déjà abandonné. Ceci expliquerait probablement les résultats plus élevés au post-test qu'au pré-test concernant la perception du sentiment de compétence, autant chez les étudiants des groupes témoins que chez ceux des groupes expérimentaux.

Cependant, l'étude révèle une hausse plus faible de la perception du sentiment de compétence personnelle chez les étudiants des groupes expérimentaux que ceux des groupes témoins. Il est à ce point permis de supposer une influence négative du changement de contexte d'apprentissage sur le sentiment de compétence. La source de cette différence pourrait s'expliquer de maintes façons dont le degré de familiarité avec l'ordinateur, le contexte de rétroaction immédiate et l'utilisation traditionnelle des outils TIC.

En ce sens, l'avènement du support informatique dans la classe exige de la part des étudiants de nouvelles compétences dont une connaissance minimale de l'ordinateur. Malgré tous les efforts d'implantation des nouvelles technologies dans les écoles par le Ministère de l'éducation, il n'en demeure pas moins que certains étudiants sont moins familiers, moins aptes ou tout simplement moins attirés par les ordinateurs et leur

utilisation. L'implantation d'un laboratoire multimédia requerrait une certaine adaptation à l'outil d'apprentissage de la part de l'apprenant avant de favoriser chez ce dernier une augmentation du sentiment de compétence dans une matière spécifique (Ouellet *et al.*, 2000).

D'un autre point de vue et comme nous le laisse supposer notre vécu d'enseignante en anglais langue seconde, si un bon étudiant demande des explications précises alors que souvent l'étudiant plus faible affirme ne rien comprendre en général, nous supposons qu'un sentiment de peur ou d'infériorité jouerait chez ce dernier et l'influencerait à ne pas demander d'explications afin d'éviter de s'avouer « faible ». En ce sens, un des avantages de l'exploitation de l'informatique comme support à l'apprentissage réside dans sa possibilité de faire bénéficier l'apprenant d'une rétroaction immédiate et ce, à chacun des stades de son apprentissage. Par exemple, en apprentissage de l'anglais langue seconde, une rétroaction immédiate permettra d'identifier précisément l'élément grammatical problématique – identification des repères de temps, utilisation de l'auxiliaire, conjugaison – qui nuirait ultérieurement à l'utilisation appropriée des temps de verbes dans une composition. Une rétroaction immédiate permet, entre autres, d'identifier précisément l'élément incompris et de favoriser l'atteinte d'objectifs précis (e.g. objectifs de leçons, objectifs intermédiaires) nécessaires à l'atteinte d'objectifs terminaux. Puisque les perceptions de l'habileté varient en fonction de la rétroaction durant les activités (Green & Miller, 1996), une rétroaction immédiate favoriserait l'augmentation du sentiment de compétence de

l'apprenant en apprentissage de l'anglais langue seconde.

Les résultats semblent cependant contredire ce fait puisque le sentiment de compétence a augmenté deux fois plus chez les groupes témoins que chez les groupes expérimentaux. Rappelons que, selon notre perception, l'utilisation faite du laboratoire multimédia ne se démarque en rien de l'utilisation d'un laboratoire de langues plus conventionnel. Hors, à cause des propriétés de rétroaction immédiate des TIC, l'étudiant qui se sent incompetent – tant dans la matière qu'en tant qu'utilisateur des TIC –perçoit, immédiatement et constamment, à travers l'outil une image négative de lui-même plutôt que d'y voir une quelconque forme d'aide. C'est pourquoi nous croyons que, lorsque mal implantée ou non-intégrée dans une démarche pédagogique appropriée, l'utilisation des TIC aurait l'effet contraire à celui escompté. Autrement dit, utilisées de manière inadéquate, les TIC risquent de rendre l'étudiant plus conscient de son incompetence au lieu de le motiver à augmenter son sentiment de compétence.

### *Effort*

Selon l'approche sociocognitive de l'apprentissage (Bandura, 1986, 1997), l'activation et la persistance du comportement en situation d'apprentissage s'expliquent en termes d'interactions continues entre les sources d'influences personnelles et situationnelles possibles (Bandura, 1986). Nos résultats corroborent cela tout en suggérant une influence à moyen terme plus importante des sources personnelles que des

sources situationnelles ou, tout au moins, contextuelles. En effet, les résultats des groupes expérimentaux indiquent une perception moindre de l'effort fourni durant le cours d'anglais langue seconde par rapport aux groupes témoins. Deux interprétations peuvent en découler, soit l'utilisation du laboratoire TIC n'incite pas les étudiants à fournir plus d'efforts, soit l'exploitation des TIC ne les amène pas à percevoir les efforts fournis et l'investissement nécessaire pour apprendre. Selon le modèle de Viau (1994), l'effort représente un indicateur de motivation qui, à cause de l'influence mutuelle des variables intervenantes – sentiment de compétence, croyances épistémiques et intérêt – influence les déterminants de la motivation en contexte scolaire. Sans effort, les résultats tardent à venir, le sentiment de compétence n'augmente pas ou peu, et la motivation s'en trouve diminuée ou non-stimulée.

En ce sens, une partie de l'explication de la diminution de l'effort se retrouve peut-être dans le lien effort-croyances épistémiques. La diminution du degré de sophistication relativement à la certitude de la connaissance interfère avec la prise de risques nécessaire en apprentissage, comportement qui implique effort et patience (Mori, 1999). Nous supposons que si les activités de classe ou si les efforts des étudiants, en accord avec leurs croyances, ne mènent pas à un apprentissage réussi, le potentiel de frustrations augmentera chez l'apprenant, l'éventualité d'un apprentissage réussi diminuera et la motivation s'affaiblira.

D'un autre point de vue, l'utilisation de matériel TIC ne stimule pas nécessairement l'effort comme un enseignant peut le faire. En fait, la structure sociale de la situation d'apprentissage et les attentes des autres influenceraient de manière substantielle le comportement de l'apprenant (Bandura, 1986). Aussi interactif soit-il, un laboratoire multimédia ne demeure en fait qu'une machine qui ne crée pas le contact ni ne saisit la perception des attentes d'autrui. L'enseignant demeure celui qui amènera l'étudiant à fournir davantage d'efforts à cause de la relation humaine qui s'établit entre eux, relation qui n'existe pas entre machine et apprenant.

En contexte d'apprentissage scolaire, la majorité des étudiants opte souvent pour la loi du moindre effort. Par contre, nous constatons dans notre pratique que, pour certains enseignants, les étudiants donneront le maximum et voudront l'impressionner, alors que pour d'autres, ils n'investiront que le minimum. C'est donc l'enseignant qui ferait la différence. Si l'étudiant ne retrouve pas dans le contenu informatique la personnalité de l'enseignant, il risque de perdre ce lien de confiance qui s'établit entre lui et l'enseignant. Il se pourrait aussi que, sans ce lien professeur-étudiant, l'étudiant en vienne à perdre le goût de plaire et le « goût de l'effort ». Aussi croyons-nous que l'étudiant fournira davantage d'efforts pour un enseignant qui se consacre à ses cours, à ses étudiants ainsi que pour l'enseignant qui reconnaît l'effort de son étudiant. En ce sens, il serait intéressant de vérifier le lien entre la perception de l'effort fourni par l'enseignant et la motivation de l'étudiant au collégial.

En général, la motivation sociale et la motivation scolaire corrélient avec les efforts à s'engager dans des activités reliées à l'apprentissage de l'anglais langue maternelle (Wentzel, 1996). Les résultats de cette étude semblent aller en ce sens puisque les étudiants des groupes expérimentaux disent avoir une perception moindre de l'effort qu'il ont fourni durant le cours d'anglais langue seconde que les étudiants des groupes témoins. Le changement de contexte d'apprentissage relié à l'implantation d'un laboratoire multimédia et à l'utilisation des TIC en apprentissage de l'anglais langue seconde, nous incite à considérer de la facilité des collégiens à travailler avec les ordinateurs.

De plus, les types d'exercices proposés au laboratoire – phrases tronquées et choix multiples – principalement exploité dans le logiciel utilisé en classe ne favorisent que peu ou pas l'effort et la réflexion, car l'étudiant peut toujours se sortir d'une impasse en essayant l'un après l'autre les différents choix de réponses. Ce genre d'exercices, bien qu'intéressant pour la révision ou l'évaluation, ne favorise pas nécessairement l'engagement cognitif, l'effort et la réflexion nécessaires à l'atteinte de niveaux de connaissance et de maîtrise plus élevés. Cette interprétation va dans le même sens que Barbeau (1993) qui suggère l'existence d'une relation directe entre le sentiment de contrôle de la situation et l'engagement cognitif. En effet, selon cette auteure, plus les étudiants ont un sentiment de contrôle sur leur propre performance scolaire, plus leur engagement cognitif se révèle élevé.



### *Intérêt*

À la fin de toute période de formation, les éducateurs constatent généralement que la fatigue, l'essoufflement intellectuel, etc., contribuent à diminuer l'intérêt général pour l'objet d'apprentissage. Les résultats de notre étude pour la variable « intérêt » vont en ce sens. Nous observons toutefois une baisse d'intérêt deux fois plus importante chez les groupes expérimentaux qui ont vécu l'implantation d'un laboratoire multimédia que chez les groupes témoins. L'influence de la nouveauté sur la variable « intérêt » semble davantage immédiate et temporaire que constante et permanente. La volonté de susciter l'intérêt et/ou la motivation par l'exploitation des TIC ne suffirait pas à maintenir la motivation de l'étudiant sur une période de trois mois – intervalle de temps écoulé entre notre pré-test et post-test – et ce, même si les caractéristiques de nouveauté et d'attrait spontané pour l'outil d'apprentissage TIC semblent un atout en motivation scolaire. D'un certain point de vue, ces résultats portent à se questionner sur l'impact de l'implantation et de l'exploitation, non seulement des nouvelles technologies et des logiciels utilisés, mais de tout nouveau matériel pédagogique et didactique.

Il y aurait lieu d'explorer l'importance d'autres variables pouvant potentiellement influencer l'intérêt de l'étudiant pour l'objet d'apprentissage. Certaines sont évidentes dans un milieu éducatif collégial : le leadership de l'enseignant, le type d'approche pédagogique préconisée, le niveau de responsabilisation de l'étudiant dans son apprentissage, la gestion de classe et l'adéquation du niveau taxonomique aux activités

proposées.

Nous notons dans l'étude une nette diminution du désir d'apprendre l'anglais, diminution identique chez les groupes expérimentaux et les groupes témoins. Le désir d'apprendre la langue fait référence à la valeur accordée à l'apprentissage de l'anglais. Ainsi, quoique le désir d'apprendre l'anglais persisterait dans une certaine proportion pour les groupes expérimentaux et les groupes témoins, l'intérêt pour la langue anglaise en tant qu'objet d'apprentissage diminue davantage (trois fois plus) chez ces derniers suite à l'implantation d'un laboratoire multimédia.

Dans une perspective socio-cognitiviste, l'intérêt pour une tâche naît de la satisfaction liée à la perception du sentiment de compétence personnel acquis dans l'accomplissement et la réalisation d'une tâche (Bandura, 1997). Le modèle de la motivation en contexte scolaire suppose en plus une influence simultanée de diverses variables intervenantes dont le sentiment de compétence et l'intérêt. Selon nos résultats, l'accroissement du sentiment de compétence personnel semble avoir été freiné chez les étudiants des groupes expérimentaux comparativement à celui des étudiants des groupes témoins.

Pour la majorité des étudiants d'aujourd'hui, l'ordinateur constitue un outil familier qui permet, en classe comme à la maison, de réaliser rapidement, voire facilement et efficacement, une variété d'activités et de productions. En classe, cette

facilité d'utilisation perçue par l'utilisateur peut aisément l'amener à croire à une facilité d'apprentissage de la matière. Cette perception de facilité à apprendre pourrait le conduire à sous-estimer l'effort requis et l'implication cognitive nécessaires pour apprendre l'anglais. L'étudiant se retrouve confronté à un degré d'effort plus exigeant qu'initialement estimé et progresse moins rapidement à cause de cette « illusion » de facilité que laisse entrevoir l'utilisation de l'ordinateur. Or, les perceptions de l'étudiant demeurant une source majeure d'influence sur sa motivation (Viau, 1994) et la motivation prenant ses origines dans les perceptions et les conceptions de l'étudiant à l'égard de son environnement (Bandura, 1997 ; Barbeau, 1993 ; Viau & Louis, 1997), les caractéristiques attribuées aux TIC pourraient expliquer, en partie, pourquoi la diminution de l'intérêt se révèle plus grande chez les étudiants des groupes expérimentaux par rapport aux étudiants des groupes témoins. On peut penser que les attentes initiales relatives à l'outil et au contexte d'apprentissage étant moins élevés chez les groupes témoins, elles suscitent une déception moindre envers l'outil et le contexte; d'où la moindre diminution de l'intérêt.

Nous soupçonnons aussi que l'influence négative mesurée de l'implantation du laboratoire multimédia serait fort probablement imputable à une exploitation inadéquate de l'outil d'apprentissage. L'utilisation d'un laboratoire multimédia sur un mode traditionnel pourrait, en effet, paraître ennuyeuse à des étudiants qui connaissent les possibilités d'un environnement TIC, vu leur familiarité avec l'ordinateur et Internet. Même si elle explique d'une certaine façon la diminution de l'intérêt de l'étudiant,

l'exploitation traditionnelle du laboratoire multimédia – par exemple, par l'écoute de bandes sonores – ne suffit cependant qu'à expliquer la proportion de la baisse d'intérêt des groupes témoins équivalente à celle des groupes expérimentaux. La seule différence apparente entre l'exploitation du laboratoire implanté et une exploitation de type traditionnel réside dans l'utilisation d'un logiciel de langue. Nous pourrions alors vérifier si le logiciel utilisé n'apparaît ni stimulant ni intéressant pour des collégiens puisque, exception faite de l'utilisation de ce logiciel, les laboratoires sont exploités de façon similaire tant pour les groupes expérimentaux que pour les groupes témoins. Rappelons que la clientèle ciblée a déjà plusieurs cours d'anglais à son actif, ces étudiants ayant suivi des cours d'anglais langue seconde depuis leur quatrième année du primaire. Remarquons aussi que le logiciel utilisé propose principalement des exercices de phrases à compléter avec choix sous la forme d'exercices de grammaire, de vocabulaire et/ou d'écoute orale. Une des limites du logiciel utilisé réside certainement dans l'exploitation d'une même formule d'exercices pour toutes les habiletés langagières. De plus, une utilisation plus traditionnelle ou une utilisation non-stratégique de ce logiciel tout au long de la session ne peut qu'engendrer monotonie et entraîner une diminution de l'intérêt.

Dans la taxonomie de Bloom, ce genre d'exercices qui consiste à compléter une phrase avec choix de réponses correspondrait au niveau le plus bas, celui d'acquisition de connaissances. Ce niveau, nous paraît inadéquat pour une clientèle qui a suivi plus d'un cours d'anglais. Dans le but explicite de maintenir un niveau d'intérêt et/ou de

développer un sentiment de compétence, l'adéquation entre les logiciels employés et la mise en place d'une stratégie pédagogique appropriée se révéleraient des facteurs de première importance à considérer lors de l'implantation de matériel TIC dans la classe.

Le point de vue affectif revêt aussi une grande importance en enseignement. En effet, le lien unissant l'enseignant et ses étudiants jouerait un rôle majeur en ce qui a trait à l'intérêt, la motivation et l'apprentissage. En ce sens, la source de motivation à apprendre une matière donnée réside dans l'intérêt même de l'enseignant pour sa matière (Keller & Rabold, 1990). L'enseignant peut amener l'apprenant à s'intéresser davantage à la matière enseignée.

Les étudiants s'investissent davantage lorsque l'enseignant fait preuve de leadership. Cependant, en choisissant d'utiliser un support informatique dans son cours, nous pouvons considérer que l'enseignant transfère son leadership à l'ordinateur. Il apparaît fondamental de récupérer ce leadership compte tenu de l'influence reconnue de la compétence, la connaissance et l'intérêt de l'enseignant sur la motivation et l'intérêt des étudiants. L'avènement des TIC dans la classe implique forcément de repenser la façon d'enseigner c'est-à-dire de repenser les stratégies pédagogiques, d'adapter l'informatique à l'enseignement et à l'apprentissage. L'implantation d'un laboratoire multimédia nous oblige effectivement à redéfinir les paramètres de la situation d'apprentissage.

Malgré l'importance des énoncés précédents, maintes questions demeurent encore sans réponses, offrant ainsi des perspectives nouvelles de recherche. En effet, suite à notre étude, il serait intéressant d'élaborer et de vérifier les effets d'une stratégie pédagogique exploitant les TIC en tant que support à l'apprentissage, de vérifier l'effet d'une telle stratégie en tant que source motivationnelle sur l'apprentissage de l'étudiant, d'explorer l'influence de l'exploitation des outils TIC sur le leadership éducationnel du maître et d'examiner la relation entre le leadership de l'enseignant et l'intérêt de l'étudiant pour la matière enseignée.

Toujours en relation avec la perception de compétence de l'enseignant, ajoutons que, l'étudiant qui suit un cours informatisé, doit percevoir la passion de l'enseignant pour sa matière ainsi que sa maîtrise des outils informatiques utilisés faute de quoi il se sentira « perdu, abandonné » dans son apprentissage. Une hypothèse de recherche consisterait à vérifier comment la maîtrise, la connaissance et l'intérêt de l'enseignant pour l'informatique influence la motivation de l'étudiant en contexte d'apprentissage multimédia.

### *Satisfaction*

Le degré de satisfaction ne présentant pas de différence significative entre les groupes témoins et expérimentaux, l'implantation d'un laboratoire multimédia n'aurait pas influencé le degré de satisfaction à l'égard du deuxième cours d'anglais langue

seconde. Suivant le modèle de la motivation en contexte scolaire, un changement de contexte d'apprentissage serait sensé influencer (directement et indirectement) la satisfaction de l'étudiant par rapport son cours. Cependant, le fait de transformer une version papier-crayon en une version électronique ou encore de troquer un laboratoire audio avec cassettes pour un laboratoire audio sur cédérom ne constitue pas un réel changement de contexte d'apprentissage. Une fois l'élément de nouveauté disparu, l'étudiant se retrouve dans un contexte d'apprentissage familier. Aussi, nous supposons qu'un des éléments déterminants en motivation scolaire réside dans la stratégie choisie et non dans l'outil utilisé. Nous croyons donc impératif de repenser les façons de faire et d'exploiter plus judicieusement les TIC au point de vue pédagogique.

### *Limites*

Une première limite de cette recherche se situe dans le plan de recherche pré-test/post-test utilisé. Le nombre élevé de variables à l'étude et de sources d'influence possibles font que, à lui seul, le changement de contexte ne peut expliquer les variations observées. Du point de vue méthodologique, le sujet considéré se prête davantage à un type d'étude longitudinale. De plus, l'étude se déroulant dans deux cégeps francophones situés dans des villes unilingues, nous n'avons pas eu le loisir de comparer les mêmes variables chez des étudiants en contact direct avec la langue seconde.

Les délais impartis par le début de session ont restreint le temps de traduction et de validation de l'instrument de mesure. Le nombre restreint d'étudiants inscrits dans les cégeps aux sessions été et printemps n'a pas permis d'atteindre le nombre correspondant à un échantillonnage représentatif pour la validation du questionnaire sur les croyances épistémiques.

D'un autre côté, nous n'avons recueilli aucune information quant aux enseignants, à leur pédagogie, aux types d'exercices ou à l'utilisation du laboratoire de langues et ce, tant pour les utilisateurs du laboratoire de type multimédia (groupes expérimentaux) que pour les utilisateurs du laboratoire de type plus traditionnel (groupes témoins). Nous avons pu constater, d'abord comme observatrice puis dès la session suivante comme enseignante, que l'utilisation du laboratoire TIC était plutôt de type traditionnel. Pour mieux cerner l'importance de la démarche pédagogique en situation d'apprentissage avec les TIC, nous comptons poursuivre en septembre 2001 une étude auprès de la même clientèle afin de vérifier comment une démarche pédagogique d'approche constructiviste intégrant le matériel TIC influence les variables « sentiment de compétence », « effort », « satisfaction », « croyances épistémiques » et « intérêt ».

### *Conclusion*

Rappelons que cette recherche visait à comprendre les effets de l'implantation



d'un laboratoire multimédia sur : (1) les croyances épistémiques, (2) l'intérêt, (3) le sentiment de compétence, (4) l'effort et (5) la satisfaction d'étudiants de cégeps placés dans un nouveau contexte multimédiatisé pour l'enseignement de l'anglais langue seconde.

Dans notre étude, l'implantation d'un laboratoire multimédia en tant que changement de contexte d'apprentissage n'influence pas la motivation générale de l'étudiant en apprentissage de l'anglais langue seconde. Nous n'avons pu déceler d'influence favorable de l'utilisation du laboratoire sur les indicateurs – croyances épistémiques et intérêt – ni sur les déterminants – effort – de la motivation en contexte scolaire. Pour les variables « sentiment de compétence » et « satisfaction », nous avons décelé de légères hausses dans le sens à favoriser la motivation chez l'apprenant. Cependant, lorsque l'on compare les étudiants des groupes expérimentaux aux étudiants des groupes témoins, cette influence positive ne peut être attribuée à l'influence du changement de contexte d'apprentissage.

Cette recherche s'inscrit dans un contexte où les enseignants devaient d'abord s'approprier le laboratoire, les logiciels et le multimédia. Bien que les enseignants ont suivi des formations de perfectionnement, elles se limitaient à des formations *ad hoc* portant sur la connaissance et la familiarisation de logiciels – *Word, English Discoveries* – et non sur les stratégies liées à l'application pédagogique des TIC. Nous émettons l'hypothèse que la stratégie et l'utilisation pédagogique de l'outil – qu'il soit

traditionnel, informatique ou autre – influencent ou influenceront davantage la motivation de l'étudiant en apprentissage que la simple utilisation de matériel TIC.

Dans un contexte de classe, les TIC offrent des possibilités quasi illimitées et des avantages certains au point de vue pédagogique. Cependant, la réalité de l'enseignant est telle qu'il enseigne à un groupe très hétérogène autant dans son habileté à utiliser les TIC que dans sa capacité à utiliser de la langue seconde. En ce sens, l'exploitation des TIC en situation de classe ne doit pas se limiter au seul rôle de support à l'enseignement. Exploiter l'informatique en éducation n'est pas sensé engendrer chez l'étudiant un sentiment d'impuissance ou d'incapacité dans la matière étudiée. À cet effet, l'utilisation des TIC par l'étudiant doit s'inscrire dans une démarche pédagogique favorisant l'apprentissage. Il convient de rappeler l'importance d'un support technique – adéquat logiciels appropriés, accès à Internet, nombre suffisant d'ordinateurs, techniciens qualifiés et disponibles. D'où toute l'importance de traiter globalement de l'utilisation des TIC en éducation. Mal implantées, mal supportées ou ne s'inscrivant pas dans une démarche pédagogique appropriée, leur utilisation pour l'apprentissage de l'anglais langue seconde risque d'entraîner une diminution de l'intérêt, du sentiment de compétence, de la satisfaction et de la motivation générale à apprendre. Une maîtrise inadéquate de l'outil informatique ne fait que développer un sentiment d'incapacité à « savoir-faire ».

Initier, supporter et mener à bon terme un changement aussi majeur que l'implantation des TIC dans les classes suppose que les interventions initiales s'effectuent simultanément auprès des deux principaux acteurs de la situation pédagogique : l'enseignant et l'apprenant. Les programmes de formation aux enseignants devraient répondre autant à des besoins relatifs à l'application pédagogique des TIC qu'à l'appropriation de logiciels ou de connaissances informatiques. Du point de vue de l'apprenant, l'intervention pédagogique devrait rendre l'étudiant davantage actif. Elle devrait aussi favoriser une prise de conscience des croyances épistémiques qui interfèrent avec l'apprentissage, les habitudes d'étude ou le travail productif tout en facilitant l'apprentissage à des niveaux taxonomiques supérieurs.

Plaire à la clientèle étudiante, être une institution à « la mode » ou implanter les technologies de l'information et de communication les plus avancées en éducation ne semblent pas justifier en soi les investissements importants que présuppose un changement de contexte comme l'implantation d'un laboratoire multimédia. Loin de nous l'idée de nier le potentiel énorme que représentent les TIC en éducation. Cependant, nous gagnerions tout autant, sinon plus, à investir dans l'exploitation *a priori* du matériel didactique utilisé en classe et ce, qu'il soit de type plus traditionnel – livre, cahiers d'exercices, cassettes audio, etc. – ou avant-gardiste – cédérom, Internet, etc. Aussi, autant le choix que l'exploitation d'outils en éducation devront-ils s'inspirer de critères d'adéquation taxonomique et s'insérer dans une démarche pédagogique appropriée.

Les TIC redéfinissent les paramètres de la situation de classe, d'où l'importance de pousser plus loin notre compréhension de leur influence en situation d'apprentissage et d'enseignement. Suite à cette étude et afin de mieux comprendre la motivation dans un tel contexte, nous proposons les quelques pistes de recherche suivantes, à savoir : l'importance de l'approche pédagogique sur la motivation de l'étudiant en situation d'apprentissage TIC, le besoin de redéfinition de la gestion de classe en enseignement assisté par ordinateur, ainsi que la modification ou l'importance des rôles de la personnalité, du leadership et de la connaissance des TIC de l'enseignant en situation d'apprentissage TIC.

## Références

- Azjen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding and prediction social behavior*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : W.H. Freeman.
- Barbeau, D. (1993). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Thèse de maîtrise inédite, UQTR.
- Bérubé, B., et al., (1996). *L'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques au collégial*. [Page Web]. URL.  
(<http://www.usherb.ca/performa/tic>).
- Boyle, R. A., Magnusson, S. J., & Young, A. J. (Avril 1993) *Epistemic motivation and conceptual change*. Communication présentée au National Association for Research in Science Teaching, Atlanta, GA.
- Celce-Murcia, M. (1991). Language teaching approaches : An overview. Dans Celce-Murcia, M. Ed. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, (2e éd.) (pp.3-10). Heinle & Heinle publishers. Boston, Mass.
- Clément, R., Dörnyei, Z. et Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 417-448.
- Clément, R. & Kruidenier, B. G. (1983). Orientations in second language acquisition : I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*, 33(3), 273-291.
- Clément, R. & Kruidenier, B. G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language & Social Psychology*, 4, 21-37.
- Clément, R., Smythe, P. C. et Garner R. C. (1977). *Échelles d'attitudes et de motivations reliées à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde*. London, Ont.: University of Western Ontario.
- Colletta, S., Clement, R. & Edwards, H. (1983). *Community and parental influence effects on student motivation and French second language proficiency*. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Collins, A. (1996) Design issues for learning environments. Dans S. Vosniadou, E. De Corte, R. Glaser and H. Mandl (Eds.), *International perspectives on the design of technology supported learning environments* (pp.347-362). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

- Comeford, S., Busk, P. & Roberts, W. L. (2000). *Epistemological beliefs of community-college students*. Communication présentée au Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). Using existing classroom data to explore relationships in a theoretical model of academic motivation. *Journal of Educational Research*, 77(1), 33-42.
- Cradler, J., & Bridgforth, E. (1996). *Recent research on the effects of technology on teaching and learning*. [Page Web]. URL. (<http://www.fwl.org/techpolicy/research.html>).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development and theory and applications*. Applied Social Research Methods Series, 26, Beverly Hills, CA : Sage.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Dwyer, D. (1994). Apple classrooms of tomorrow: What we've learned. *Educational Leadership*, 51(7), 4-10.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus : Correlates of language learning success. *Modern Language Journal*, 79, 67-89.
- Feltovich, P. J., Spiro, R. J., & Coulson, R. L. (1988). *The nature of conceptual understanding in biomedicine: The deep structure of complex ideas and the development of misconceptions*. (Rapport technique No. 440). Cambridge, MA : Illinois University, Urbana, Center for the Study of Reading.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1996). The effects of autonomy on motivation and performance in the College Classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 477-486.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and second language learning : The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Mass. : Newbury House.

- Green, B. A., & Miller, R. B. (1996). Influences on Achievement: Goals, Perceived Ability, and Cognitive Engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Grégoire inc., R., Bracewell, R., & Laferrière, T. (1996). *L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire : revue documentaire*. [Page Web]. URL. (<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/apportnt.html>).
- Hammerly, H. M. (1986). *Synthesis in language teaching : An introduction to linguistics*. N. Burnaby, B.C.: Second Language Publications.
- Hofer, B. K. (1999). Instructional context in the college mathematics classroom: Epistemological beliefs and student motivation. *Journal of staff, program and organizational development*, 16(2), 73-82.
- Hofer, B., & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological beliefs theories : Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Inchauspé, P. (1996). Le collège informatisé de demain. *Pédagogie collégiale*, 9(3), 19-23.
- Jehng, J.-C., Johnson, S., & Anderson, R. (1993). Schooling and students' epistemological beliefs about learning. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 23-35.
- Kardash, C., & Roberta, J. S. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues, *Journal of educational Psychology*, 88(2), 260-71.
- Keller, J. W., & Rabold, F. L. (1990). The importance of teacher behaviors in the classroom. *Journal of staff, program & organization development*, 8(3), 161-170.
- Kern, R. G. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal*, 79, 457-476.
- Kommers, P. A. M., Grabinger, R. S. & Dunlap, J. C. (Eds.), (1996). *Hypermedia learning environments: instructional design and integration*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Kitchener, K. S. (1983). Cognition, metacognition and epistemic cognition. *Human Development*, 26, 222-232.



- Kuhlemeier, H., Van den Bergh, H., & Melse, L. (1996). Attitudes and achievements in the first year of German language instruction in Dutch secondary education. *The Modern Language Journal*, 80(4), 494-508.
- Lebrun, N., et Berthelot, S. (1996). *Pour une approche multimédiatique de l'enseignement*, Éditions nouvelles, Montréal.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1), (p.115-144). San Diego, CA: Academic Press.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *The Modern Language Journal*, 79, 372-386.
- Mantle-Bromley, C., & Miller, R. B. (1991). Effect of multicultural lessons on attitudes of students of Spanish. *Modern Language Journal*, 75(4), 418-425.
- Marton, P. (1996). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans la formation des maîtres*. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. [Page Web]. URL. (<http://www.file:///A/3marton.htm>).
- Ministère de l'Éducation (1996). *Les technologies de l'information et de la communication en éducation: plan d'intervention*. [Page Web]. URL. ([http://www.meq.gouv.qc.ca/m\\_ped.html](http://www.meq.gouv.qc.ca/m_ped.html)).
- Morgan, T. D. (1993). Technology: an essential tool for gifted & talented education. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(4), 358-371.
- Mori, Y. (1997). *Epistemological beliefs and language learning beliefs : What do language learners believe about their learning?* Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? *Language Learning*, 49(3), 377-415.
- Nunnally, J. C. (1970). *Psychometric theory*. New york: McGraw-Hill.
- Ouellet, J., Delisle, D., Couture, J., & Gauthier, G. (2000). *Les TIC et la réussite éducative au collégial*. Chicoutimi : Groupe de recherche et d'intervention en éducation.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.

- Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (1999). Student motivation and epistemological beliefs. *New directions for teaching and learning*, 78, 17-25.
- Perry, W.G., Jr. (1968). *Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college : A validation of a scheme*. Cambridge, MA : Bureau of Study Counsel, Harvard University. (ERIC Document reproduction service No. ED 024 315).
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. W. (1993) Beyond cold conceptual change : the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- Qian, G., & Alvermann, D. (1997). Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning science concepts from text, *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 282-292.
- Ryan, M. P. (1984). Monitoring text comprehension : Individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational psychology*, 76, 248-258.
- Ryan, M. R., Connell, J. P., & Grolnick, W. S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated : A theory of internalization and self-regulation in school. Dans A. K. Goggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. (pp. 167-188). New York : Cambridge University Press.
- Schoenfeld, A. H. (1983). Beyond the purely cognitive: Belief systems, social cognitions, and metacognitions as driving forces in intellectual performance. *Cognitive Science*, 7, 329-363.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Dan Diego, CA : Academic Press.
- Schoenfeld, A. H. (1988). When good teaching leads to bad results: The disasters of "well-taught" mathematic courses. *Educational Psychology*, 23, 145-166.
- Schommer, M. (1989). *Students' beliefs about the nature of knowledge : What are they and how do they affect comprehension?* Technical report no.484.
- Schommer, M. (1990) Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 406-411.
- Schommer, M. (1994). A comparison of epistemological beliefs between gifted and non-gifted high school students. *Roeper Review*, 16(3), 207-210.

- Schommer, M., Calvert, C., Gatiglietti, G., & Bajaj, A. (1997). The Development of Epistemological Beliefs Among Secondary Students: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 37-40.
- Schommer, M., Crouse, A., & Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension : Believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, 84, 435-443.
- Schommer, M., & Walker, K. (1995). Are Epistemological Beliefs Similar across Domains? *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 424-432.
- Sheen, R. (1994) A critical analysis of the advocacy of the task-based syllabus. *TESOL Quarterly*, 28(1), 127-151.
- Sheen, R. (1995). *The efficacy of comprehensible input as a means of learning vocabulary: A comparative study*. Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Silva, T., & Nicholls, T. (1993). College students as writing theorists: Goals and beliefs about the causes of success. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 281-293.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. K. (1988). Cognitive flexible theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. Dans V. Patel & G. Groen (Eds.), *Tenth annual conference of the Cognitive Science Society* (pp. 375-383). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tardif, J., & Presseau, A. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : Quel cadre pédagogique*. Paris : ESF.
- Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995) Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79, 505-518.
- Tsai, C.-C. (1997). An analysis of scientific epistemological beliefs and learning orientations of Taiwanese eighth grader. *Science Education*, 82(4), 473-489.
- Valås, H., & Søvik, N. (1994). Variables affecting students' intrinsic motivation for school mathematics: two empirical studies based on Deci and Ryan's theory on motivation. *Learning and instruction*, 3, 281-298.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-680.

- Vallerand, R. J. et Losier, G. F. (1994). Le soi en psychologie sociale : perspectives classiques et contemporaines. Dans Gaëtan Morin (Éd.), *Les fondements de la psychologie sociale* (pp. 170-171).
- Vallerand, R. J. & Sénécal, C. B. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 103-17.
- Valois, P. (1999). *Notes de cours*. Étude critique d'instruments de mesure en éducation. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Van Dusen, L. M., & Worthen, B. R. (1995). Can integrated instructional technology transform the classroom? *Educational Leadership*, 53(2), 28-33.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Éditions du renouveau pédagogiques.
- Viau, R., & Louis, (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22(2), 144-157.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. Dans R. E. Ames et C. Ames (dir.), *Research on motivation in education : Student motivation* (vol. 1). Toront : Academic Press, p. 15-38.
- Wentzel, K. R. (1996). Social and Academic Motivation in Middle School: concurrent and Long-Term Relations to Academic Effort. *Journal of Early Adolescence*, 16 (4), 391-406.
- Windschitl, M., & Andre, T. (1998) Using computer simulations to enhance conceptual change: The roles of constructivist instruction and student epistemological beliefs. *Journal of research in science teaching* 35 (2), 145-160.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement : the emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 25(1), p. 3-17.

## Appendice A

Instructions aux participants de l'étude pilote

## **Questionnaire sur les croyances en situation d'apprentissage**

Nous effectuons présentement une étude sur les croyances vis-à-vis l'apprentissage à l'ordre collégial. Il est pour nous très important que vous répondiez à toutes les questions. La valeur des résultats de cette recherche dépendra du soin que vous apporterez à répondre à chacune des questions.

Ce questionnaire n'est pas un test : il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Nous voulons savoir ce que vous croyez vraiment. Une réponse spontanée et honnête sera donc la meilleure.

Le masculin générique est utilisé seulement pour alléger le texte.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration,

Mariane Gazaille  
Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières

## Appendice B

Version abrégée du Questionnaire sur les croyances épistémiques

**Questionnaire sur l'intérêt et les croyances  
en situation d'apprentissage**

Nous effectuons présentement une étude sur l'intérêt et sur les croyances vis-à-vis l'apprentissage à l'ordre collégial sous la direction des professeurs Rodolphe Toussaint et Rollande Deslandes du département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est pour nous très important que vous répondiez à toutes les questions. La valeur des résultats de cette recherche dépendra du soin que vous apporterez à répondre à chacune des questions.

Pour assurer l'anonymat, nous vous demandons de ne pas écrire votre nom sur le questionnaire. Cependant, afin d'assurer le suivi, nous vous demandons de coder votre copie à l'endroit indiqué de la façon suivante:

les trois premières lettres du prénom de votre mère suivies des  
trois premières lettres du prénom de votre père.

Ce questionnaire n'est pas un test : il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Nous voulons savoir ce que vous croyez vraiment. Une réponse spontanée et honnête sera donc la meilleure.

Le masculin générique est utilisé seulement pour alléger le texte.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration,

Mariane Gazaille  
Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières





**Partie 1 : Indiquez à quel point vous êtes d'accord ou en désaccord avec les énoncés suivants en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre opinion.**

1. Complètement en désaccord  
 2. Légèrement en désaccord  
 3. Légèrement d'accord  
 4. Complètement d'accord

- |   |         |
|---|---------|
| 1. Une bonne façon de comprendre un chapitre est de réorganiser l'information à ma manière.   | 1 2 3 4 |
| 2. Habituellement, les étudiants intelligents comprennent les choses rapidement.  | 1 2 3 4 |
| 3. Un cours pour apprendre à étudier serait probablement profitable.  | 1 2 3 4 |
| 4. Comparativement aux autres étudiants, je pense que je suis bon en anglais.   | 1 2 3 4 |
| 5. Parfois, il faut simplement accepter les réponses des professeurs même si on ne les comprend pas.  | 1 2 3 4 |
| 6. L'habileté à apprendre est innée.  | 1 2 3 4 |
| 7. Les gens qui mettent en doute les spécialistes se prennent pour d'autres.  | 1 2 3 4 |
| 8. En général, il est suffisant d'apprendre la matière par cœur pour bien réussir.  | 1 2 3 4 |
| 9. Je suis certain de comprendre l'anglais enseigné dans ce cours.  | 1 2 3 4 |
| 10. Le génie, c'est 10% d'habileté et 90% de travail.   | 1 2 3 4 |
| 11. J'ai confiance en mon habileté à comprendre les concepts enseignés dans ce cours d'anglais.   | 1 2 3 4 |
| 12. Il faut connaître les intentions de l'auteur pour savoir ce qu'un livre dit vraiment.   | 1 2 3 4 |
| 13. Je me demande souvent ce que mes professeurs savent et connaissent vraiment.  | 1 2 3 4 |
| 14. La plupart du temps, on peut arriver à comprendre les concepts difficiles par soi-même si on s'y applique vraiment.                                   | 1 2 3 4 |
| 15. Si quelqu'un oubliait des détails mais était quand même capable de proposer des idées nouvelles à partir d'un document, je le trouverais intelligent. | 1 2 3 4 |
| 16. Le savoir est immuable, il ne change pas.   | 1 2 3 4 |

<b>1. Complètement en désaccord</b> <b>2. Légèrement en désaccord</b> <b>3. Légèrement d'accord</b> <b>4. Complètement d'accord</b>
--

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 17. La majorité des mots n'ont qu'un sens précis.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Si les professeurs faisaient moins de théorie et enseignaient plus de faits précis, les étudiants retireraient davantage de l'enseignement. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. On peut croire à peu près tout ce qu'on lit dans les livres.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Lire et relire un chapitre difficile n'aidera habituellement pas à mieux le comprendre.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Si les chercheurs scientifiques y travaillent suffisamment, ils peuvent trouver la réponse à presque tout.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Rien n'est certain, sauf les taxes et la mort.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Certains sont nés avec une facilité pour apprendre, les autres ont des habiletés limitées.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Ce qu'un étudiant retire des cours dépend surtout de la qualité des professeurs.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Les étudiants ont beaucoup de contrôle sur ce qu'ils peuvent retirer d'un livre.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. J'ai confiance en mon habileté à satisfaire aux exigences de ce cours d'anglais.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. J'étudierais l'anglais au cégep même si ce n'était pas obligatoire.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Je n'aime pas les films sans fin.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. J'apprécie vraiment les professeurs qui organisent leurs cours méticuleusement et qui s'en tiennent à leur planification.                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. On retire presque toute l'information d'un texte dès la première lecture.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. C'est agaçant d'écouter un conférencier qui ne semble jamais avoir une opinion précise sur ce qu'il croit vraiment ou non.                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. De nos jours, les professeurs devraient savoir quelle est la meilleure façon d'enseigner.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. Si je trouve le temps de relire un chapitre, j'en retire beaucoup plus d'informations la deuxième fois.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. En général, je pense que je réussis mieux en anglais que les autres étudiants.  | 1 | 2 | 3 | 4 |

- |  |
|--|
| <b>1. Complètement en désaccord</b><br><b>2. Légèrement en désaccord</b><br><b>3. Légèrement d'accord</b><br><b>4. Complètement d'accord</b> |
|--|

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 35. Je trouve stimulant de réfléchir sur des sujets à propos desquels les spécialistes ne s'entendent pas.                                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. La seule chose qui est certaine est l'incertitude elle-même.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37. Ce qui est bien dans les cours de sciences, c'est qu'il n'y a qu'une seule bonne réponse pour la plupart des problèmes.               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. Si on doit faire beaucoup d'efforts pour essayer de comprendre un problème, on ne fait habituellement que s'embrouiller davantage.    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. Les étudiants " moyens " resteront " moyens " pour le reste de leur vie.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. C'est une perte de temps de travailler sur des problèmes pour lesquels il n'y a pas de réponse claire et précise.                     | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41. J'essaie de mon mieux pour trouver les liens entre les chapitres d'un livre et même entre mes cours.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42. Apprendre par cœur est souvent nécessaire pour bien réussir à un examen.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. Il est préférable de ne pas trop poser de questions pour réussir à l'école.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44. Je veux lire les œuvres littéraires et voir les films anglais dans leur version originale.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. Je comprends bien les concepts enseignés dans le cours d'anglais.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46. L'apprentissage est un long processus d'accumulation de connaissances.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 47. J'aimerais vraiment apprendre l'anglais.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 48. Si je devais habiter un pays anglophone, je ferais tout pour apprendre l'anglais, même si je pouvais me faire comprendre en français. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 49. En général, si je me compare aux autres étudiants, mes habiletés en anglais sont faibles.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 50. Même si au Québec on peut toujours se faire comprendre en français, il est important pour les Québécois d'apprendre l'anglais.        | 1 | 2 | 3 | 4 |

1. Complètement en désaccord  
 2. Légèrement en désaccord  
 3. Légèrement d'accord  
 4. Complètement d'accord

51. On devient “ mêlé ” si on essaie d’intégrer les nouvelles idées tirées d’un livre à ce que l’on sait déjà sur un sujet. 1 2 3 4
52. J’aimerais rencontrer et écouter des personnes qui parlent l’anglais. 1 2 3 4
53. Si j’ai compris quelque chose, cela m’est probablement apparu clair dès la première fois où j’en ai entendu parler. 1 2 3 4
54. Les livres pour autodidactes (pour apprendre par soi-même) ne sont pas vraiment d’une grande utilité. 1 2 3 4
55. Un expert est quelqu’un qui a une habileté spéciale dans un domaine donné. 1 2 3 4
56. Apprendre l’anglais est une expérience agréable. 1 2 3 4
57. J’ai confiance que, en anglais, je peux réussir aussi bien sinon mieux que les autres étudiants. 1 2 3 4
58. Je souhaiterais pouvoir parler l’anglais très bien. 1 2 3 4
59. S’acharner à résoudre un problème est bénéfique uniquement pour les étudiants vraiment intelligents. 1 2 3 4

## Partie 2 : Encercler la lettre qui correspond à votre choix.

60. Durant mon dernier cours d’anglais, je pense que j’ai appris...  
 a) pratiquement jamais  
 b) de temps à autre  
 c) très fréquemment.
61. Lorsque j’ai de la difficulté à comprendre quelque chose qui est enseigné au cours d’anglais,...  
 a) je n’en fais pas de cas  
 b) je demande immédiatement l’aide du professeur  
 c) je demande de l’aide avant l’examen.
62. Lorsque je reçois mes devoirs corrigés, ...  
 a) je les mets dans mon sac et je les oublie  
 b) je les revois attentivement en corrigeant les fautes  
 c) je les relis sans me préoccuper de corriger les fautes.

63. Lorsque j'entends une chanson anglaise à la radio,...
- a) je change de poste
  - b) j'écoute la musique en faisant attention aux mots qui sont les plus faciles
  - c) j'écoute attentivement en essayant de comprendre tous les mots.
64. Lorsque je suis au cours d'anglais, ...
- a) je ne parle jamais
  - b) je réponds seulement aux questions faciles
  - c) je lève la main pour répondre le plus souvent possible.
65. Si le professeur demandait à quelqu'un de faire un devoir supplémentaire en anglais, ...
- a) je ne serais sûrement pas volontaire
  - b) j'accepterais seulement si le professeur me le demandait directement
  - c) j'accepterais sûrement.
66. En considérant la façon dont j'apprends l'anglais, je peux dire honnêtement que je réussis parce que...
- a) j'ai de la chance ou je suis intelligent, car je travaille très peu
  - b) j'essaie vraiment d'apprendre l'anglais
  - c) je fais juste assez de travail pour réussir.
67. J'écoute la télévision en anglais...
- a) jamais
  - b) le plus souvent possible
  - c) occasionnellement.
68. Si l'anglais n'était pas enseigné à l'école, ...
- a) je ne me préoccuperais pas du tout d'apprendre l'anglais
  - b) je prendrais certainement des cours d'anglais ailleurs
  - c) j'essaierais d'apprendre l'anglais dans la vie de tous les jours (lire les journaux des livres en anglais, essayer de le parler chaque fois que c'est possible, etc.)
69. Lorsqu'il s'agit des devoirs d'anglais, ...
- a) je m'en débarrasse
  - b) je fais un effort mais pas autant que je pourrais
  - c) je travaille très attentivement pour être certain de tout comprendre.
70. S'il y avait des familles de langue anglaise dans mon entourage, ...
- a) je leur parlerais en anglais aussi souvent que possible
  - b) je leur parlerais en anglais de temps à autre
  - c) je ne leur parlerais jamais en anglais.
71. En comparant mes cours d'anglais précédents avec les autres cours, ce sont ceux que j'ai aimé ...
- a) le plus
  - b) le moins
  - c) ni l'un ni l'autre.

72. Si j'avais l'occasion de voir une pièce ou un film en anglais, ...

- a) j'y assisterais sûrement
- b) j'y assisterais si je n'avais rien d'autre à faire
- c) je n'y assisterais pas.

73. Je pense qu'étudier l'anglais...

- a) est très intéressant
- b) n'est pas plus intéressant que la plupart de matières
- c) n'est pas intéressant du tout.

74. S'il y avait un club d'anglais à mon école...

- a) je n'en ferais sûrement pas partie
- b) je serais intéressé à en faire partie
- c) j'irais aux réunions de temps à autre.

75. Si j'en avais l'occasion et si je connaissais suffisamment l'anglais, je regarderais à la télévision des émissions anglaises...

- a) quelques fois
- b) jamais
- c) le plus souvent possible.

76. Si j'avais l'occasion de parler anglais à l'extérieur de l'école, je parlerais anglais...

- a) presque tout le temps; j'utiliserais le français seulement si c'était nécessaire
- b) à l'occasion, en employant le français le plus possible
- c) jamais.

77. Pendant le cours d'anglais, j'aimerais...

- a) que l'on parle seulement l'anglais
- b) que l'on mélange le français et l'anglais
- c) que l'on parle le plus de français possible.

78. Si j'avais le choix de prendre (ou non) le cours d'anglais,...

- a) je ne sais pas si je choisirais de le prendre ou non
- b) je le prendrais certainement
- c) je ne le prendrais certainement pas.

79. Dans quelle mesure, travailliez-vous réellement dans votre dernier cours d'anglais?

- |                |           |          |         |
|----------------|-----------|----------|---------|
| 1) pas du tout | 2) un peu | 3) assez | 4) très |
|----------------|-----------|----------|---------|

80. Habituellement (pensez à votre dernier cours d'anglais), combien de temps allouez-vous par semaine pour vos devoirs d'anglais?

- |                     |            |             |                     |
|---------------------|------------|-------------|---------------------|
| 1) moins de 1 heure | 2) 1 heure | 3) 2 heures | 4) 3 heures et plus |
|---------------------|------------|-------------|---------------------|

81. Habituellement (pensez à votre dernier cours d'anglais), portez-vous vraiment attention durant votre cours d'anglais?

- |           |           |          |             |
|-----------|-----------|----------|-------------|
| 1) jamais | 2) un peu | 3) assez | 4) toujours |
|-----------|-----------|----------|-------------|

**Partie 3 : Indiquez par un X comment vous qualifieriez votre dernier cours d'anglais.**

Exemple: Qualifiez votre attrait pour les serpents.

Attirant \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : X : \_\_\_\_\_ Répulsif

Faire un X à cet endroit indiquerait que vous trouvez les serpents plutôt répulsifs.

82. Coloré \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ Terne

83. Fascinant \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ Assommant

84. Ennuyant \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ Intéressant

85. Absorbant \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ Monotone

86. Endormant \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ Excitant

**Si vous avez des commentaires additionnels, vous pouvez les ajouter ici :**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## Appendice C

Lettres d'introduction aux cégeps

Trois-Rivières, le 11 août 1999

Mme Ruth Lafrance  
Collège de Shawinigan  
Shawinigan

Madame,

Nous sollicitons votre collaboration dans le cadre d'une recherche que nous effectuons à l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'étude en question vise une meilleure compréhension de la motivation et des croyances épistémiques de l'étudiant de l'anglais langue seconde au collégial en contexte multimédia. À cette fin, nous apprécierions beaucoup que vous fassiez part de notre demande aux professeurs d'anglais langue seconde de votre établissement. Il est bien sûr inutile de préciser l'importance que représente la collaboration de ces derniers pour nous. L'administration du questionnaire requiert une durée d'environ 30 minutes. L'expérimentation aura lieu en deux étapes, soit du 19 août au 3 septembre 1999 et du 1<sup>er</sup> novembre au 12 novembre 1999.

Nous serons heureuse de répondre à vos questions si vous désirez obtenir davantage d'informations sur cette étude. Vous pouvez nous joindre au numéro de téléphone qui apparaît au bas de cette lettre. Nous vous remercions très chaleureusement de votre collaboration.

Mariane Gazaille  
Étudiante-chercheuse à la maîtrise en Éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Tél. : 376-5011, poste 3654

Trois-Rivières, le 11 août 1999

Mme Lise Lacharité  
Cégep de Trois-Rivières  
Trois-Rivières

Madame,

Nous sollicitons votre collaboration dans le cadre d'une recherche que nous effectuons à l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'étude en question vise une meilleure compréhension de la motivation et des croyances épistémiques de l'étudiant de l'anglais langue seconde au collégial. À cette fin, nous apprécierions beaucoup que vous fassiez part de notre demande aux professeurs d'anglais langue seconde de votre établissement. Il est bien sûr inutile de préciser l'importance que représente la collaboration de ces derniers pour nous. L'administration du questionnaire requiert une durée d'environ 30 minutes. L'expérimentation aura lieu en deux étapes, soit du 19 août au 3 septembre 1999 et du 1<sup>er</sup> novembre au 12 novembre 1999.

Ci-joint vous trouverez un tableau qui permettra d'identifier le nom des professeurs ainsi que les groupes requis par secteur. Ce qui est le plus important est la représentativité de chaque catégorie. Il est préférable d'avoir plus de groupes que moins.

Nous serons heureuse de répondre à vos questions si vous désirez obtenir davantage d'informations sur cette étude. Vous pouvez nous joindre au numéro de téléphone qui apparaît au bas de cette lettre. Nous vous remercions très chaleureusement de votre collaboration.

Mariane Gazaille  
Étudiante-chercheuse à la maîtrise en Éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Tél. : 376-5011, poste 3654

		Formation générale	Formation propre
PRÉUNIVERSITAIRE			
TECHNIQUE			

## Appendice D

Consignes lues aux participants

## NOTES AUX PERSONNES QUI FONT PASSER LES QUESTIONNAIRES

**Il est important de lire le texte suivant aux participants.**

Votre groupe a été choisi pour participer à une étude sur l'intérêt et sur les croyances vis-à-vis l'apprentissage au niveau collégial qui se déroule dans les cégeps de Shawinigan et de Trois-Rivières. Nous vous demandons votre collaboration.

Cette recherche est **entièrement anonyme** et n'a aucun lien avec votre institution d'enseignement. La direction du département d'anglais nous a permis de contacter vos professeurs afin que nous puissions solliciter votre participation. Vous êtes libres de participer ou non, mais votre collaboration est très importante. Votre participation à cette expérimentation consiste à répondre à un questionnaire. Ce questionnaire va prendre environ 30 minutes de votre temps.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, nous vous demandons de remplir la fiche de renseignements personnels. Pour assurer l'anonymat, nous vous demandons de ne pas écrire votre nom sur le questionnaire. Cependant, afin d'assurer le suivi, nous vous demandons de coder votre copie à l'endroit indiqué de la façon suivante:

les trois premières lettres du prénom de votre mère suivies  
des trois premières lettres du prénom de votre père.

**Ce code est essentiel** et nous permettra de jumeler ce premier questionnaire au deuxième qui suivra vers la fin de la session. Ce code vous assure l'anonymat en tant que participant. Une fois cette page remplie, passez à la deuxième page.

Il est pour nous très important que vous répondiez à toutes les questions. La valeur des résultats de cette recherche dépendra du soin que vous apporterez à répondre à chacune des questions. Ce questionnaire n'est pas un test : il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Nous voulons savoir ce que vous croyez vraiment. Une réponse spontanée et honnête sera donc la meilleure.

Assurez-vous que tous les élèves comprennent bien ce qu'on attend d'eux.

S.V.P. Veuillez remplir la section identification du groupe qui apparaît sur l'enveloppe.  
Veuillez aussi y insérer tous les questionnaires, remplis ou non.

Nous vous remercions de votre attention et de votre précieuse collaboration,

Mariane Gazaille  
Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières

## NOTES AUX PERSONNES QUI FONT PASSER LES QUESTIONNAIRES

**Il est important de lire l'encadré suivant aux participants.**

Tel qu'annoncé en début de session, nous sollicitons à nouveau votre aide pour compléter un questionnaire sur l'intérêt et sur les croyances vis-à-vis l'apprentissage au niveau collégial. Vous êtes libres de participer ou non, cependant votre collaboration est très importante pour nous. La valeur de cette recherche dépendant du soin que vous apporterez à répondre à chacune des réponses, il est donc très important pour nous que vous répondiez à toutes les questions.. Votre participation à cette expérimentation consiste à répondre à un questionnaire. Ce questionnaire devrait prendre tout au plus 30 minutes de votre temps.

N'oubliez pas de coder votre copie à l'endroit indiqué de la façon suivante:  
les trois premières lettres du prénom de votre mère suivies des  
trois premières lettres du prénom de votre père.

Ce questionnaire n'est pas un test : il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Une réponse spontanée et honnête sera donc la meilleure.

Certaines questions font référence "aux autres étudiants", si d'aucun se demandait "de quels étudiants il s'agit", simplement répondre : "Pas nécessairement ceux de votre groupe, donner votre perception des étudiants en général".

S.V.P. Veuillez remplir la section identification du groupe apparaissant sur l'enveloppe. Veuillez aussi y insérer tous les questionnaires, remplis ou non.

Vous avez du 15 au 26 novembre inclusivement pour effectuer la passation du questionnaire.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration,

Mariane Gazaille  
Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières