

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
À LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
PATRICIA TORREJON ARENAS

La perception de compétence d'élèves de 6<sup>e</sup> année en interaction orale en anglais, langue  
seconde

JANVIER 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

*À mes enfants, Aleandra et Federico, en espérant les avoir inspirés par les efforts et la persévérance.*

## REMERCIEMENTS

Cet essai a été un travail de très longue haleine. Le retour aux études pendant la quarantaine a représenté une décision difficile ainsi qu'un défi de taille, mais combien enrichissant et gratifiant.

Je tiens à remercier tous les enseignants que j'ai côtoyés, car ils m'ont tous inspirée d'une façon ou d'une autre, et en particulier, mon directeur de recherche qui mérite mes plus sincères remerciements, car sans sa patience et sa direction, cet essai n'aurait pas vu le jour.

Je ne peux aussi passer sous silence la dévotion de mon entourage et ma famille. Mon conjoint, mes enfants et ma belle-fille m'ont souvent vu devant mon ordinateur passer des soirées, des journées, des fins de semaine et même des vacances. Impossible de compter le nombre de fois qu'ils ont échangé avec moi à propos de mes travaux, mes théories et mes apprentissages et mon conjoint enseignant, m'écouter, me lire et me conseiller. Que dire de mes parents et ma sœur qui m'ont offert leur appui inconditionnel. Je les remercie tous de tout mon cœur et à l'infini pour leur patience, leur affection, leur solidarité et leur amour sans prix.

Enfin, je ne voudrais pas oublier mes amis, mes collègues d'université ainsi que mes collègues de travail. Depuis le début de la maîtrise je me suis promenée dans trois écoles dans lesquelles j'ai côtoyé des personnes qui m'ont apporté leur amitié, leur support et qui m'ont permis d'évoluer. Un merci unique à ma collègue Annie devenue une formidable amie, mon guide, mon étoile, mon injection de positivisme lors de mes pires moments.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	III
LISTE DES TABLEAUX.....	VI
LISTE DES FIGURES.....	VII
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	VIII
AVANT-PROPOS .....	IX
RÉSUMÉ.....	XI
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	7
1.1 L'éducation émotionnelle.....	12
1.2 La perception de sa compétence : facteur crucial dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde. ....	13
1.3 Le développement cognitif et socioaffectif chez les préadolescents .....	15
1.4 La perception de sa compétence et la compétence de l'oral en anglais .....	17
1.5 L'oral en anglais langue seconde .....	18
1.5.1 Le développement de l'oral.....	19
1.5.2 L'appréhension dans la communication orale.....	21
1.6 Les activités didactiques authentiques et les technologies de l'information et des communications .....	22
1.6.1 Les activités authentiques en langue seconde .....	23
1.6.2 Les TIC pour faciliter la mise en place d'activités authentiques .....	23
1.6.3 La question de la démarche de résolution de problème .....	24
CHAPITRE II.....	26
2.1 La perception de sa compétence .....	26
2.2.1 La perception de sa compétence, théorie d'Albert Bandura .....	26
2.2.2 Les processus cognitifs .....	28
2.2.3 Les processus motivationnels.....	28
2.2.4 Le processus affectif .....	29
2.2.5 Le processus de sélection.....	30
2.3 La perception de la compétence en classe.....	30
2.4 Le développement de la compétence orale .....	30
2.5 L'importance de la compétence à l'oral.....	31

2.6 Les approches liées à la communication qui encouragent des échanges authentiques.....	32
2.7 Les objectifs spécifiques du projet.....	33
CHAPITRE III .....	34
3.1 Le type de démarche de résolution de problème.....	34
3.1.1 Le contexte .....	34
3.1.2 Les participants .....	35
3.1.3 Description de l'expérimentation.....	35
3.1.4 Collecte et analyse des données .....	40
CHAPITRE IV .....	43
4.1 Résultats .....	43
4.1.1 Résultats du questionnaire.....	43
4.1.2 Le journal de bord .....	48
4.2 Observations liées à ma compétence professionnelle .....	49
4.2.1 Compétence 3.....	49
4.2.2 Compétence 4.....	51
4.2.3 Compétence 6.....	52
4.2.4 Compétence 7.....	53
4.2.5 Compétence 11.....	54
4.3 Analyse des résultats .....	54
CONCLUSION PERSONNELLE .....	59
RÉFÉRENCES.....	61
ANNEXE .....	74

## LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1. Les compétences émotionnelles.....</i>	<i>p.11</i>
<i>Tableau 2. Progression des apprentissages du MEES pour la fin du 3<sup>e</sup> cycle en anglais langue seconde.....</i>	<i>p.40</i>
<i>Tableau 3. Questions liées à la nervosité et l'insécurité.....</i>	<i>p.45</i>
<i>Tableau 4. Le degré d'aisance dans le cours d'anglais et craintes face aux autres.....</i>	<i>p.46</i>
<i>Tableau 5. Perception par rapport à l'activité visée.....</i>	<i>p.48</i>

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Cadre d'évaluation des apprentissages – Anglais langue seconde-  
Enseignement primaire. (PFEQ, 2011) .....p.2



## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

MEES : ministère de l'Éducation et des études supérieures

MEQ : ministère de l'Éducation du Québec

SPEAQ : Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais, langue seconde

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

ALS : Anglais langue seconde

L1 : Langue première

L2 : Langue seconde

C1 : Compétence 1. Interagir oralement.

C2 : Compétence 2. Compréhension de textes lus et entendus.

C3 : Compétence 3. Production écrite

## AVANT-PROPOS

Mon expérience professionnelle en tant qu'enseignante d'anglais langue seconde aux niveaux professionnel, primaire et secondaire au Québec m'a permis d'observer un phénomène récurrent chez les apprenants côtoyés dans le cadre de mes cours. À travers les années, j'ai constaté que les jeunes autant que les adultes rencontrent des difficultés semblables lorsqu'ils doivent interagir oralement. Malgré une bonne acquisition théorique de la langue seconde et une bonne progression des apprentissages, je remarque que la plus grande difficulté se révèle au moment de s'exprimer à l'oral. Maintes conversations avec mes élèves à ce sujet me permettent d'identifier un sentiment d'incompétence au moment de communiquer verbalement comme obstacle commun. Je m'intéresse à cette difficulté dans le cadre de cette démarche de résolution de problème afin d'identifier des pistes de solution pour aider mes élèves actuels et futurs.

Pour contextualiser mon parcours professionnel, il m'apparaît important de souligner que je possède dix-huit années d'expérience en enseignement des langues secondes et tierces, l'anglais et l'espagnol. En effet, mon cheminement m'a permis d'enseigner auprès d'adultes de différents horizons professionnels, d'adolescents de niveau secondaire et de jeunes du primaire. De plus, j'ai eu l'opportunité d'enseigner pendant trois sessions au niveau collégial dans trois cégeps différents après avoir complété le microprogramme en enseignement postsecondaire à l'Université de Montréal. J'ai également participé au développement et à la rédaction de matériel pédagogique telle que des livres, des examens, des exercices ainsi qu'un manuel du professeur. Je suis continuellement à la recherche d'outils et de méthodes pour augmenter la motivation et le rendement de mes élèves. Par conséquent, cette démarche de résolution de problème s'avère très précieuse pour moi et mon cheminement professionnel.

Un autre facteur important s'ajoute à mon intérêt pour cette démarche de résolution de problème : je suis une immigrante arrivée au Québec à l'âge de 13 ans. Mon parcours

d'apprentissage s'est défini en commençant par des classes d'accueil me permettant d'apprendre le français et de faciliter mon intégration. Ensuite, âgée de 14 ans, j'ai été inscrite aux classes régulières en quatrième secondaire à la suite de la réussite des épreuves ministérielles en français et mathématiques. De plus, il est à noter que mes parents ont élu domicile dans un patelin montréalais peuplé majoritairement de gens d'origine italienne, me permettant d'apprendre à la fois leur langue et l'anglais. Sans aucun doute, le contexte dans lequel j'ai évolué me prédestinait à consacrer ma carrière aux langues.

Aujourd'hui, je me pose encore des questions quant à mon propre apprentissage des langues et comment faciliter celui des élèves. Certes, mes seules expériences personnelles et professionnelles ne peuvent apporter toutes les réponses, cependant, des pistes de solution se retrouvent dans les lectures compilées pour ma démarche de résolution de problème. De plus, depuis le début de mon cursus dans la maîtrise qualifiante, je m'applique à expérimenter auprès de mes élèves ce que j'apprends et à réfléchir sur mon approche pédagogique souhaitant valider mes hypothèses et obtenir des résultats probants.

## RÉSUMÉ

Le dernier stage dans le cadre de la maîtrise qualifiante en enseignement nous engage à mener un projet d'intervention se rapprochant d'une démarche de résolution de problème afin de répondre à une problématique dans notre milieu. Celle présentée dans ce travail concerne le manque de confiance face aux compétences en expression orale que rencontrent beaucoup d'apprenants lorsqu'ils s'expriment en anglais, langue seconde. En effet, il est facile de constater en classe que les élèves éprouvent de la difficulté à parler cette langue malgré le fait d'y être exposés dans leur quotidien et de l'apprendre dès la 1<sup>re</sup> année du primaire depuis 2006 (PFEQ, 2006)<sup>1</sup>

Certaines des interrogations nourrissent cette démarche de résolution de problème. Ainsi, la question qui vient échauffer le fil conducteur de ce travail est : comment augmenter la « perception de sa compétence » des apprenants de 6<sup>e</sup> année du primaire en anglais langue seconde lors des interactions orales?

Afin d'amener les élèves à développer leur perception de compétence, nous nous penchons sur la théorie de la « perception de sa compétence » d'Albert Bandura (Bandura, 1977). Cette théorie suppose que chaque individu a des croyances en ce qui concerne sa capacité à réaliser des performances particulières. Cette perception contribue à déterminer le choix d'activité et d'environnement ainsi que l'investissement dans la poursuite des buts que l'individu s'est fixé. Également, cette perception influence les efforts, la persistance et les réactions émotionnelles que ce dernier éprouve devant les obstacles.

Pour y arriver, nous avons fait participer 21 élèves de 6<sup>e</sup> année à des activités d'apprentissage authentiques et nous les avons placés en situation d'échange linguistique

---

<sup>1</sup> Programme de Formation de l'École Québécoise. Anglais, langue seconde.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_anglais-langue-seconde-primaire\\_2006.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_anglais-langue-seconde-primaire_2006.pdf)

par un entretien en visioconférence avec des élèves natifs anglophones de la Colombie-Britannique pour observer de façon qualitative la perception de la compétence des participants.

Ces expériences ont visé à observer si les activités authentiques accompagnées par les technologies de l'information et de la communication (TIC) permettent de développer la compétence d'interaction orale des élèves et à augmenter la perception de leur compétence. Nous avons observé le développement de la perception de leur compétence tout au courant de l'année, c'est-à-dire avant l'échange linguistique, pendant l'échange et après l'échange. Nous avons collecté des données qui nous ont permis de comparer les portraits de l'évolution des élèves et de leur perception de leur compétence. De plus, le journal de bord rédigé tout au long de l'année scolaire nous a permis de relever un grand nombre d'observations. Ainsi, nous avons pu affirmer que l'activité authentique d'échange a contribué à l'augmentation de la perception de compétence des élèves.

Sur le plan professionnel, le présent projet m'a permis de développer les compétences professionnelles suivantes :

- Concevoir des situations d'apprentissage et évaluation en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation;
- Faire vivre des situations d'apprentissage et d'évaluation en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le Programme de formation et finalement;
- Adapter ses interventions aux besoins et caractéristiques d'apprentissage des élèves;
- S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Les observations réalisées nous permettent de conclure que cette expérience enrichissante m'a amenée à réaliser que ce genre d'activité est certainement bénéfique pour augmenter la perception de sa compétence, car elle sert de moteur de motivation vers un objectif pertinent et signifiant pour les apprenants. À noter que les bénéfices sont possibles à condition d'avoir une bonne ambiance de classe, un bon lien avec les élèves et de les avoir fait vivre diverses séquences didactiques les préparant à l'activité d'échange authentique. Également, bonifier ces séquences avec des rétroactions fréquentes pour permettre des succès et ainsi bâtir la confiance avant d'arriver à l'objectif, qui, dans ce cas, était l'échange linguistique avec des natifs anglophones.

## INTRODUCTION

La nécessité de communiquer dans une langue étrangère s'est indéniablement accrue au cours des 20 dernières années. En effet, l'apparition d'internet a engendré le besoin grandissant de parler une deuxième langue. De nos jours, la lingua franca des médias écrits, des publications scientifiques, de la diffusion de films et vidéos, de nombreuses pages web et des communications à l'ère de l'internet est l'anglais (Leclerc, 2015). Au Québec, cette réalité n'est pas différente, non seulement à cause de l'arrivée du web, mais parce que le cœur de cette province canadienne bat au quotidien avec les deux langues officielles du pays : l'anglais et le français.

En 2020, le programme d'anglais langue seconde du cursus de l'école québécoise souligne que l'anglais « est une nécessité, étant donné la situation géographique du Québec, la présence d'une communauté anglophone, l'accessibilité des médias et les produits culturels anglophones » (p.98). D'ailleurs, au chapitre 5 du programme de formation de l'école québécoise, on peut lire que « la maîtrise d'une ou plusieurs langues contribue à l'affirmation et au développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle » (p.70).

Précisément, pour l'apprentissage de l'anglais langue seconde, le programme intègre l'écoute, l'interaction orale, la lecture et l'écriture. Il vise le développement des compétences jugées essentielles pour le XXI<sup>e</sup> siècle. Ces dernières sont : interagir oralement (Compétence 1), réinvestir sa compréhension de textes lus et entendus (Compétence 2) et écrire des textes (Compétence 3). Ces compétences exigent la mobilisation de ressources telles que le langage fonctionnel, des stratégies de dépannage et d'apprentissage et l'utilisation de matériel et de support visuel.

Notamment, on y présente la communication orale comme étant la pierre angulaire de toute situation d'enseignement-apprentissage dans la classe. Ainsi, la première composante de la Compétence 1 est : « Réagir à des messages en utilisant des stratégies » ; la seconde consiste à : « Entretenir l'interaction orale en utilisant des stratégies » et la

troisième est : « Prendre l’initiative de transmettre des messages verbaux en utilisant des stratégies ». D’ailleurs, les critères d’évaluation de la compétence 1- interagir en oralement, compte une pondération de 45% de la note globale au 3<sup>e</sup> cycle du primaire (PFEQ, 2011). Voir figure 1.

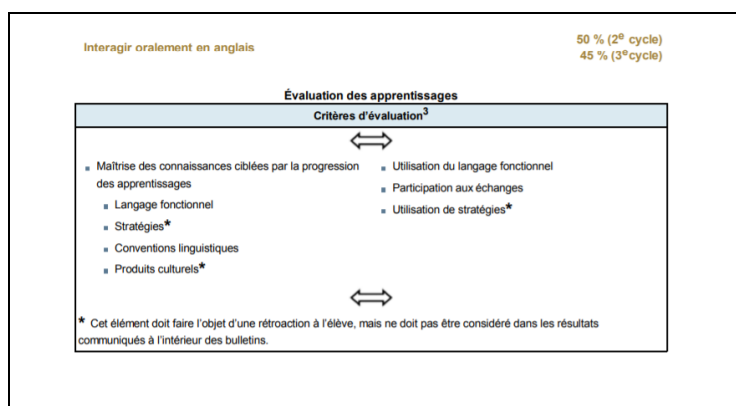


Figure 1. *Critères d'évaluation de la compétence 1 – interagir oralement en anglais.*<sup>2</sup>

Cependant, dans cette optique éducative, il semble intéressant de constater que le rapport du Conseil Supérieur de l'Éducation publié en 2014 stipule que le but du système scolaire francophone au Québec, n'est pas de rendre les enfants bilingues. En effet, « l'objectif est de leur donner des outils de base pour communiquer dans la langue seconde » (CSE, 2014, p. 6). Constats qui s'avèrent contradictoires étant donné que le programme souligne que l'anglais est une nécessité, mais que l'objectif n'est pas de rendre les enfants bilingues. Serait-ce dans ces constats que résident les explications de ce que je remarque dans mon quotidien?

En effet, j'observe régulièrement chez mes élèves une bonne progression des compétences visant à développer la compréhension (Compétence 2) et l'écriture (Compétence 3). Toutefois, j'aperçois une faiblesse quant au développement de l'interaction orale

<sup>2</sup> PFEQ- Cadre d'évaluation des apprentissages – Anglais langue seconde- Enseignement primaire.

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE\\_PFEQ\\_anglais-langue-seconde-primaire\\_2011.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_anglais-langue-seconde-primaire_2011.pdf)



(Compétence 1). La difficulté à interagir oralement semble se produire autant chez les jeunes que chez les adolescents et les adultes. Pourtant, le PFEQ suppose qu'à la fin du troisième cycle du primaire, « l'élève fait preuve de confiance et d'autonomie : il interagit plus spontanément et plus efficacement », « l'élève fait un usage créatif d'un langage fonctionnel diversifié et communique des messages personnels plus aisément » (PFEQ, 2020, p. 101). L'objectif visé n'est pas d'effectuer une présentation orale, mais bien d'établir une interaction spontanée dans la langue seconde.

L'interaction spontanée est identifiée comme « toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. À ce titre, ce terme couvre aussi bien les échanges conversationnels que les transactions financières, les jeux amoureux que les matchs de boxe » (Vion, 1992, cité dans Manaïlov et Oursel, 2019, p. 17). La présentation orale, quant à elle, relève uniquement de la transmission d'informations tandis qu'une conversation entre deux individus amène plutôt à une situation interactionnelle puisqu'elle maintient une relation sociale (Giovannini et al., 1996)

Notre système scolaire a vécu plusieurs réformes en ce qui concerne l'anglais langue seconde (ALS). Ces changements mettent en évidence de nombreux défis, notamment : un nombre d'heures insuffisant, une pénurie d'enseignants qualifiés, une pédagogie inappropriée ainsi qu'un environnement de classe inadéquat (Patrimoine canadien, 2015)<sup>3</sup>. Cette recherche vise à mieux comprendre le développement de la compétence orale par le biais des activités pédagogiques, plutôt que de s'intéresser aux obstacles systémiques.

---

<sup>3</sup> Les données suivantes sont tirées de : Patrimoine canadien, Rapport annuel sur les langues officielles 2012-2013, Ottawa, 2014, p. 27.

En dépit de toutes ces difficultés, les motifs qui nourrissent ma vocation dans l'enseignement de l'ALS restent ciblés vers un modèle adaptable à n'importe quel contexte d'apprentissage de langue seconde. Je vise, par mes enseignements, à augmenter l'interaction orale et la perception de sa compétence de mes élèves grâce à des séquences d'enseignement spécifiques aidant leur développement cognitif et socioaffectif.

Dans cette optique, je souhaite expérimenter des situations d'enseignement-apprentissage authentiques afin d'amener les élèves à développer la Compétence 1 tout en augmentant leur perception de compétence et, par conséquent, je l'espère, à obtenir de meilleurs résultats scolaires. Ainsi, l'intégration des séquences d'enseignement qui visent la communication et où l'accent est mis sur la pratique de la conversation permet d'encourager les apprenants à utiliser des fonctions linguistiques variées. Dans un tel contexte, ils peuvent formuler des questions, demander des explications, donner des recommandations, etc. Afin de recréer des situations d'apprentissage authentiques, l'intégration des technologies de l'information semble une avenue intéressante. Effectivement, l'apprentissage d'une langue nécessite des expériences significatives qui facilitent les occasions d'interaction et de communication. En ce sens, les technologies s'avèrent utiles, car elles permettent d'avoir accès à des documents écrits, audio et audiovisuels authentiques. Elles rejoignent aussi facilement les élèves des plus jeunes générations chez qui les technologies de l'information font partie intégrante du quotidien.

C'est ainsi qu'est née l'idée d'effectuer des échanges linguistiques entre des élèves de 6<sup>e</sup> année du Québec et des élèves de 1<sup>er</sup> secondaire en Colombie-Britannique via Teams. Et de là, tenter de répondre à la question de recherche que présente cet essai sur toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. À ce titre, ce terme couvre aussi bien les échanges conversationnels que les transactions financières, les jeux amoureux que les matchs de boxe: comment augmenter la perception de la compétence d'élèves de 6<sup>e</sup> année en interaction orale en anglais, langue seconde? Une recherche qualitative tentera de répondre à ce questionnement à la suite

d'observations colligées dans un journal de bord et d'un questionnaire transmis après une séquence d'échange en anglais.

Le premier chapitre de ce travail présente la problématique. On y expose un bref portrait du contexte d'apprentissage de l'ALS au Québec ainsi qu'une explication de ce que signifie la « perception de sa compétence » chez l'apprenant d'une langue seconde. Plus précisément, on explique comment lorsque l'élève accroît sa perception de compétence, il devient plus autonome lors de ses interactions. Ensuite, on explicite pourquoi il est fondamental de prendre en considération l'aspect cognitif ainsi que l'aspect affectif pour atteindre le succès. Finalement, on précise le lien entre l'aspect affectif et le développement de la perception de sa compétence dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique sur lequel cette recherche s'appuie. D'abord, on présente une définition de la « perception de sa compétence » ainsi que la théorie d'Albert Bandura. On décrit les processus concrets du développement de la perception de sa compétence qui s'imbriquent dans un contexte pédagogique, à travers le développement socioaffectif, la perception de sa compétence en classe, le développement de la compétence orale, l'importance de la compétence à l'oral et les approches liées à la communication qui encouragent des échanges authentiques. Finalement, on énonce les objectifs spécifiques à la fin de ce chapitre.

Le troisième chapitre constitue la méthodologie dans cette recherche. On présente une démarche de résolution de problème dans laquelle on vise du même coup à développer des compétences professionnelles. La démarche est de nature descriptive et privilégie l'approche qualitative. Ici, on expose l'intervention et son contexte, les participants ainsi que la collecte et l'analyse des données.

Le quatrième chapitre décrit les résultats de la recherche, les observations reliées aux compétences professionnelles développées ainsi que l'analyse des résultats.

La conclusion relève les faits saillants de la recherche et des objectifs spécifiques. Elle présente les défis du processus, les limites rencontrées, les retombées ainsi que des suites probables de cette dernière.

## CHAPITRE I

### LA PROBLÉMATIQUE

Bien qu'il soit intéressant d'aborder tous les aspects de l'apprentissage d'une langue seconde, précisons d'entrée de jeu que ce travail s'attarde sur les principaux enjeux qui nuisent à l'atteinte de la compétence associée à l'interaction orale chez les élèves de niveau primaire. Le manque de pratique authentique, de confiance en soi et de formation semblent être les trois éléments à l'origine de leurs difficultés.

En 2011, l'enquête nationale sur l'enseignement de l'anglais langue seconde au Canada atteste que de nombreux enseignants du Québec et du Nouveau-Brunswick déclarent que leurs élèves n'avaient jamais la possibilité d'interagir en anglais à l'école mis à part dans la classe d'anglais. Également, cette même étude affirme qu'un très grand nombre d'enseignants du Québec ont déclaré que leurs élèves n'avaient jamais, ou rarement, la possibilité d'interagir en anglais à l'extérieur de leur école (Dornyei, 2001). Ce manque d'exposition ne favorise pas la pratique, par conséquent, ne rend pas service au développement de la compétence orale des apprenants.

De plus, les constats des investigations conduites par le Centre de recherche et d'expertise en évaluation (CREXE) dans le cadre de l'évaluation de l'expérience québécoise en matière d'enseignement de l'ALS au niveau du primaire relèvent un manque de pratique flagrant. Encore en 2021, au Québec, « les apprentissages en ALS à l'école primaire et secondaire restent cantonnés à quelque 800 heures en moyenne (800 heures pour le primaire et le secondaire ensemble), ce qui est loin du minimum des 1200 requises pour atteindre une connaissance élémentaire de la langue seconde » (CREXE, 2015, p. 139). Ce nombre insuffisant d'heures d'enseignement persiste malgré les sondages effectués auprès de la population qui expriment une appréciation très positive quant aux effets de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au premier cycle (EALSPC) des élèves en anglais qui notent une forte contribution à familiariser les élèves, avec une langue seconde,

à développer chez eux une meilleure confiance en soi et à améliorer leurs chances d'apprendre l'anglais dans la suite de leur scolarité (CREXE, 2015). Un faible nombre d'heures d'enseignement diminue proportionnellement le temps de pratique, et par conséquent, le temps pour développer la compétence orale et celui pour développer l'aisance et la confiance des élèves.

Plus l'apprenant accroît sa perception de compétence, plus il devient autonome et confiant lors de ses interactions. Ainsi, plus le degré d'autonomie se fait sentir, plus les enjeux de confiance deviennent cruciaux. « Aborder la confiance en enseignement/apprentissage des langues, c'est porter des éclairages sur l'articulation même entre l'individuel et le collectif, entre l'identité et la présentation de soi à autrui par le truchement de l'étrangeté d'une nouvelle langue-culture » (Rémon et Privas-Bréauté, 2018, p. 13).

En effet, les problèmes de communication orale ont largement fait l'objet d'études depuis plusieurs décennies. Clewenger (1959), dans les années 50, soulevait déjà les problèmes de communication des apprenants associés aux relations interpersonnelles. Par la suite, d'autres auteurs ont aussi évoqué les défis inhérents au développement des compétences langagières d'une langue seconde. Masgoret et Gardner (2003) avancent que les attitudes envers l'apprentissage des langues sont fortement reliées à la performance de la langue seconde. Selon Gagnon (1974), l'attitude de l'apprenant est également influencée par l'environnement du lieu d'apprentissage.

D'ailleurs, le besoin de compétence habite les apprenants : ils veulent se sentir qualifiés. Covington (1992), dans sa théorie de la valeur personnelle, associe le désir de s'établir et de conserver une image positive. Selon ce dernier, l'attribution du succès est due aux habiletés ainsi qu'à l'effort, l'échec quant à lui, est dû au manque d'effort et d'habileté. Ainsi, les comparaisons sociales et la compétition entre pairs ne favorisent pas l'estime de soi de certains étudiants en leur compétence académique.

Pour plusieurs, l'apprentissage d'une langue seconde les place en situation de vulnérabilité et représente une menace à leur sécurité et à leur besoin de reconnaissance sociale, recherchant à la fois l'acceptation de leurs amis et camarades de classe, de leur enseignant, et parfois même, de leur famille.

Il semble difficile pour nos élèves d'accepter que lors de l'apprentissage d'une langue seconde, des erreurs doivent être commises pour consolider la formation. Souvent, la peur du ridicule et la peur d'être perçu comme incompetent annihilent la motivation apportée par l'enseignant. Carraud (2005) s'est interrogé sur le silence des élèves en cours de langue étrangère. D'après lui, oser parler, c'est prendre un risque et s'exposer. Il maintient que pour les élèves qui craignent le jugement, la moquerie et l'évaluation, prendre la parole en classe peut causer une forme de rupture du contrat didactique. Conséquemment, apprendre une langue seconde signifie avoir la volonté de prendre des risques et apprendre à tolérer des ambiguïtés, et parfois, un certain chaos.

La recherche dans le domaine des langues a essayé de comprendre les grands écarts de succès entre les élèves dans l'apprentissage des langues secondes. Elle s'est penchée sur diverses variables cognitives, entre autres, les habiletés linguistiques, les habiletés cognitives, les habitudes d'étude et autres. Également, elle a étudié des variables affectives telles que la motivation, l'anxiété et la perception de sa compétence.

Parmi ces recherches, la notion que les émotions ont un impact dans l'apprentissage des langues secondes a été introduite dans les années 70 par Gardner et Lambert (1972). Ces chercheurs affirment que les variables affectives positives ne sont pas seulement indispensables, mais peuvent aussi opérer de manière indépendante sur des facteurs cognitifs. Ainsi, Gardner (1985) et d'autres chercheurs tels que Larsen-Freeman et Long (1991) se penchent sur les variables affectives et s'accordent pour dire que l'anxiété est le facteur qui se démarque le plus comme problématique chez les apprenants d'une langue seconde. D'ailleurs, il semble que la réussite, l'attitude, la motivation et l'anxiété de

l'apprenant ne soient pas directement reliées aux stratégies motivationnelles qu'apporte l'enseignant, mais plutôt aux perceptions de ces stratégies et aux attitudes des élèves eux-mêmes (Bernaus et Gardner 2008).

Pour atteindre le succès dans l'apprentissage d'une langue seconde, il est fondamental de prendre en considération autant les aspects cognitifs qu'affectifs (Park et Lee, 2005) L'aspect affectif dans l'apprentissage d'une langue seconde implique divers éléments émotionnels dans l'attitude de l'apprenant. Ces derniers peuvent influencer les processus d'apprentissage de façon négative ou positive. C'est pourquoi une bonne compréhension de l'influence de l'aspect affectif dans l'apprentissage d'une langue seconde permet de miser sur les éléments positifs et ouvre plus d'avenues vers le succès.

Goleman (1997) soutient qu'un événement accompagné d'une émotion s'imprime plus rapidement et plus profondément dans les circuits du cerveau. En outre, Krashen (1982), dans son étude sur le « filtre affectif », affirme que la motivation, l'attitude, l'anxiété et la confiance en soi sont des aspects qui peuvent agir autant de manière positive que négative dans l'acquisition d'une langue seconde. On comprend donc que les sentiments négatifs nuisent à la motivation d'apprendre et se répercutent sur les résultats. Les émotions telles que la gêne, le manque de confiance en soi, la sensation de menace et l'insécurité provoquent une série de répercussions négatives sur les stratégies de l'élève et son succès.

Poortvliet, Clarke et Gross (2019) affirment que l'apprentissage et le développement des compétences émotionnelles sont associés à une meilleure réussite scolaire en plus d'être étroitement liés à la santé mentale, à l'autorégulation et aux habiletés sociales des enfants. Certes, ce n'est pas seulement un enseignant qui pourra développer ces compétences, cependant, ce n'est certainement pas négligeable à considérer en ce qui concerne l'augmentation de la perception de sa compétence pour s'exprimer à l'oral en anglais pour un enfant de sixième année.



Selon ces chercheurs, ces compétences fondamentales réfèrent au processus de compréhension et de gestion des émotions. Également, au développement des capacités à démontrer de l'empathie, à entretenir des relations interpersonnelles saines, ainsi qu'à la prise de décision responsable. Le tableau ci-dessus montre comment chacune de ces compétences est associée à des savoir-faire et des savoir-être.

Core competency	Definition	Associated skills
Self-awareness	The ability to accurately recognise one's own emotions, thoughts and values and how they influence behaviour. The ability to accurately assess one's strengths and limitations with a well-grounded sense of confidence and optimism.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifying emotions</li> <li>Accurate self-perception</li> <li>Recognising strengths</li> <li>Self-confidence</li> <li>Self-efficacy</li> </ul>
Self-management	The ability to successfully regulate one's emotions, thoughts and behaviours in different situations – effectively managing stress, controlling impulses, and motivating oneself. The ability to set and work towards personal and academic goals.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Impulse control</li> <li>Stress management</li> <li>Self-discipline</li> <li>Self-motivation</li> <li>Goal setting</li> <li>Organisational skills</li> </ul>
Social awareness	The ability to take the perspective of and empathise with others. The ability to understand social and ethical norms for behaviour and to recognise family, school and community resources and supports.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Understanding emotions</li> <li>Empathy/sympathy</li> <li>Appreciating diversity</li> <li>Respect for others</li> </ul>
Relationship skills	The ability to establish and maintain healthy relationships with diverse individuals and groups. The ability to communicate clearly, listen well, cooperate with others, resist inappropriate social pressure, negotiate conflict constructively and seek and offer help when needed.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Communication</li> <li>Social engagement</li> <li>Relationship building</li> <li>Teamwork</li> </ul>
Responsible decision making	The ability to make constructive choices about personal behaviour and social interactions. The realistic evaluation of consequences of various actions and a consideration of the wellbeing of oneself and others.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifying problems</li> <li>Analysing solutions</li> <li>Solving problems</li> <li>Evaluating</li> <li>Reflecting</li> <li>Ethical responsibility</li> </ul>




Diagram adapted from CASEL 2017

Tableau 1. Les compétences émotionnelles.

Source de l'image : Poortvliet, Clarke et Gross, 2019<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Improving Social and Emotional Learning in Primary Schools. Guidance Report.

À la lumière de ces informations qu'entendons-nous par développement des compétences émotionnelles?

### **1.1 L'éducation émotionnelle.**

Se sentir bien avec soi-même et avec les autres génère du bien-être et contribue à un bon développement des individus. Claes (2003) et Brown (2004) soutiennent que les bonnes relations entre pairs favorisent l'acquisition d'habiletés sociales, cognitives, motrices et de bien-être en général. La capacité d'atteindre et maintenir cet état de bien-être émotionnel peut être considérée comme l'un des aspects de l'intelligence émotionnelle. En d'autres termes, être capable de prendre conscience de ses propres émotions, des émotions des autres et arriver à les réguler, équivaut à faire preuve d'intelligence émotionnelle.

Ces faits nous amènent à parler de l'estime de soi de l'enfant, élément clé du développement global de celui-ci. Selon Duclos (2010), « L'estime de soi est la conscience acquise à travers les années de sa valeur personnelle ainsi que des forces et habiletés qui permettent à une personne de vivre en harmonie avec elle-même et les autres. Elle constitue une réserve consciente des forces qui l'aident à surmonter des épreuves et à gérer le stress de la vie et c'est en ce sens qu'elle est un passeport pour la vie ». Ainsi, Duclos (2010) propose quatre composantes de l'estime de soi, dont; le sentiment de sécurité et de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance à un groupe et le sentiment de compétence. Le sentiment de sécurité et de confiance est une condition préalable à l'estime de soi, car il faut que l'enfant le vive et le ressente pour être disponible pour réaliser les apprentissages nourrissant l'estime de soi. En ce sens l'estime de soi constitue une réserve consciente des forces qui l'aident à surmonter des épreuves et gérer le stress qu'il affronte dans la vie. En classe, les façons de favoriser le sentiment de sécurité et de confiance sont d'établir des règles de conduite sécurisantes, d'aider les élèves à gérer le stress, d'éviter les écarts excessifs d'humeur et d'être stable et fiable dans la réponse aux besoins affectifs et physiques. La connaissance de soi réfère à la

conscientisation et la représentation affective que l'élève a de lui-même lorsqu'il pense à ses qualités et habiletés. En classe, les facteurs qui favorisent cette composante sont de proposer des objectifs réalistes, cultiver l'empathie, se centrer sur les forces, les qualités et les compétences, favoriser l'autonomie et reconnaître et accepter les différences individuelles. Le sentiment d'appartenance à un groupe consiste au développement des relations interpersonnelles significatives que l'enfant vit. L'enfant s'intègre au sein d'un groupe à condition que celui-ci lui permette de participer de manière active aux tâches, aux décisions et aux responsabilités. La gestion de la classe avec des attitudes prosociales, équitables et tolérantes par rapport à la différence sont un modèle que l'enseignant peut offrir pour favoriser cette composante. Finalement, la perception de sa compétence est la composante qui lui, vise plus directement la problématique de ce travail. Ce dernier se définit par la conservation de souvenirs d'expériences de succès. Cette perception amène une motivation profonde à poursuivre d'autres objectifs, car ces succès antérieurs donnent la conviction d'être capable de relever des défis. Toutefois, la perception de sa compétence est un concept majeur pour lequel il faut noter une nuance. Selon Bandura, la perception de sa compétence, c'est à dire, la croyance en sa capacité à réussir une tâche est prédictive de la réussite. Maîtriser des compétences pour réaliser une tâche n'est donc pas suffisant, encore faut-il se sentir capable de les mobiliser. Dans cet ordre d'idées, qu'entendons-nous par « perception de sa compétence » ?

## **1.2 La perception de sa compétence : facteur crucial dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde.**

La perception de sa compétence, théorisée par le psychologue Albert Bandura, se définit comme la croyance et le jugement que porte une personne d'elle-même sur sa capacité à accomplir une tâche avec succès. (Galand et Vanlede, 2004). Bandura soutient que la croyance d'un individu sur ce qu'il peut contrôler par rapport à ce qui survient dans son environnement peut affecter directement la mobilisation de sa motivation, de ses ressources cognitives et la mise en place d'actions utiles.

La perception de sa compétence représente un point majeur dans la plupart des courants de recherche en psychologie de l'éducation (Bandura, 1997; Bong et Shaalvik, 2003; Eccles et Wigfield, 2002; Viau, 1994), car il est un facteur primordial en ce qui concerne l'apprentissage. Il détermine les défis, les efforts, la persévérance et le découragement lorsqu'un échec se présente. De plus, la perception de sa compétence favorise la créativité et l'innovation. Les apprenants qui ont une perception de leur compétence élevée croient en leurs possibilités et voient les tâches comme des défis plutôt que comme des menaces. Par conséquent, il augmente l'intérêt, la motivation et la réussite scolaire.

En effet, la réussite scolaire est le fruit « de capacités cognitives utilisées grâce à la motivation » (Bandura, 1997). De plus, Galand et Vanlede (2004) montrent qu'une perception de sa compétence élevée entraîne l'apprenant à choisir des activités qui représentent un défi qui, à son tour, lui donne l'occasion de développer ses habiletés. Ainsi, « plus ils [les apprenants] se fixent des objectifs élevés, mieux ils régulent leurs efforts, ils persévèrent face aux difficultés, gèrent mieux l'anxiété et ont de meilleures performances (Bandura, 1998; Bong et Shaalvik, 2003; Marsh, 1990) » (Galand et Vanlede, 2004). D'où l'intérêt d'utiliser la perception de sa compétence à l'école, car c'est en milieu scolaire que les jeunes passent la plus grande partie de leur temps à socialiser et à développer des connaissances disciplinaires et cognitives (Puozzo Capron, 2009).

Puisque la perception de sa compétence se définit par la détermination basée sur notre habileté à gérer une certaine tâche, notons qu'elle est aussi basée sur nos expériences passées ou habiletés existantes, mais surtout sur notre perception de notre habileté et notre connaissance. (Genç, Kulusakli et Aydin, 2016).

Comme mentionné plus haut, la croyance et la perception des apprenants d'une langue seconde peuvent influencer, positivement ou négativement, leur apprentissage, car elles sont influencées par leurs expériences passées d'apprentissage. Également, ces croyances et perceptions vont grandement affecter la façon dont ils utilisent leurs stratégies pour

apprendre. À cet égard, il est primordial pour l'enseignant de comprendre et prendre en considération ces croyances. On croit que les élèves qui possèdent des croyances et perceptions réalistes ont davantage tendance à être productifs en classe et à travailler plus fort en dehors de celle-ci. À l'opposé, les élèves pour qui les croyances et perceptions ne coïncident pas avec leurs performances risquent de développer de la frustration et de la déception. (Genç, Kulusakli & Aydin, 2016)

À la suite de toutes ces constatations, il ressort que l'intérêt, la motivation, la persévérance et la réussite ne sont pas nécessairement reliées aux stratégies motivationnelles. Ce sont plutôt les variables affectives qui opèrent sur les facteurs cognitifs et les émotions positives ou négatives qui influencent les processus d'apprentissage.

Ainsi, il convient de développer la perception de sa compétence. Pour que l'apprenant se sente capable de relever des nouveaux défis, il faut qu'il ait intériorisé des expériences d'efficacité des succès personnels dans l'atteinte de ses objectifs. La perception de sa compétence lui procure de la valorisation personnelle et se manifeste sur sa perception de lui-même.

### **1.3 Le développement cognitif et socioaffectif chez les préadolescents**

En occident, la littérature mentionne que l'adolescence débute avec la puberté et se termine lorsque ces changements se stabilisent, vers l'âge de 19 ans. (Cloutier, 1996) La puberté marque donc le début de l'adolescence entre 10 et 13 ans. Les élèves de 6<sup>e</sup> sont en pleine effervescence pubertaire dans la même période où ils développent leur identité. D'ailleurs, pendant l'adolescence, le développement socioaffectif est de la plus grande importance, car c'est à travers ce dernier que le concept de soi, l'estime de soi, le développement des compétences sociales et socioémotionnelles, qui comprennent le processus de socialisation ainsi que le concept de sécurité émotionnelle s'imbriquent pour aboutir au développement identitaire propre à chaque individu. De là l'intérêt à se pencher

sur l'aspect socioaffectif de l'enseignement, car si la charpente de ces jeunes individus se bâtit sur des bases fragiles, elle aura tendance à entraîner des répercussions négatives sur la perception de sa compétence lors de leur entrée au secondaire.

Ceux qui n'établissent pas une identité qui leur est propre ni leur sens de l'indépendance ne peuvent essayer de se définir à travers un mauvais comportement, rebelle ou difficile. Ceux qui apprennent à se connaître tout en élargissant leurs relations sociales au-delà de leurs amitiés proches réussissent mieux à voir des perspectives de vie positive. C'est par, entre autres, des réponses positives que les jeunes réussissent à se sentir de plus en plus à l'aise avec leur identité.

Les expériences vécues (succès/échecs) dès la petite enfance contribuent à la perception de soi. (Morin et al., 2012) Dès l'enfance jusqu'à l'âge adulte, les individus cherchent à créer des relations affectives, qui elles, se transforment en une partie importante de leur identité. L'estime de soi est représentée par le portrait ou la perception que les individus ont d'eux-mêmes dans différents domaines de leur vie et elle se traduit par la réaction affective que lui suscite cette image (Dorard, Bungener et Berthoz, 2013; Harter, 1993). Il arrive parfois que le compromis émotionnel que certains adolescents développent soit si fort que ces relations affectives les rendent vulnérables. Dans ce cas, l'environnement familial et scolaire peuvent être des agents de socialisation avantageux ou désavantageux en ce qui concerne leur développement socioaffectif et par conséquent identitaire.

L'un des milieux sociaux où interagit l'adolescent au quotidien est sans contredit l'école. Chaque cours et chaque groupe qu'il côtoie sont en quelque sorte une microsociété dans laquelle il tente de trouver sa place. Il importe évidemment qu'il s'y sente bien. C'est d'ailleurs le rôle de l'enseignant de créer un climat positif en classe en s'assurant que les besoins de ses élèves sont comblés. Ridley et Walther (1995) ont établi la liste des cinq besoins essentiels suivants : la sécurité émotionnelle, le plaisir d'apprendre, la confiance en soi à travers la perception de sa compétence, le sentiment d'appartenance au milieu et

le pouvoir d'influencer ce qui arrive. Parmi ceux-ci, nous retenons la sécurité émotionnelle et le sentiment d'appartenance au milieu, qui font partie des objectifs de l'activité d'apprentissage que nous avons développée. Effectivement, l'école étant un milieu étranger où l'élève est régulièrement confronté à ce qu'il ne connaît pas et, par le fait même, à une possibilité de commettre des erreurs, il doit arriver à relativiser ce risque qui est normal et encouru par tous les autres, même par son enseignant. Pour que ce milieu soit sécurisant, il faut que chacun soit respecté, reconnu et accepté, entre autres, par l'ajustement de l'offre pédagogique aux besoins de chacun (Ridley et Walther, 1995). Évoluer dans un milieu sécurisant et accueillant favorise également le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe, par lequel l'élève perçoit qu'il appartient au milieu, qu'il y est accepté et soutenu, tant par ses pairs que par son enseignant et qu'il est encouragé à y participer. Ce type de climat de classe permet l'établissement de relations positives et du sentiment d'accomplissement des élèves.

#### **1.4 La perception de sa compétence et la compétence de l'oral en anglais**

Chacune des expériences que vivent les élèves en classe a le potentiel de générer des attitudes qui guideront leurs sentiments et leurs actions. En tant qu'enseignant, il convient de bien réfléchir aux stratégies et méthodes qui aident au progrès lors de la conception de nos activités pédagogiques. En effet, une personne se sent efficace lorsqu'elle se sent capable de faire ce qu'il faut pour réussir, « c'est alors qu'elle est motivée à investir les efforts dans l'activité particulière, à utiliser ses ressources de façon optimale, à persévérer, à rester positive et qu'elle ressent moins d'anxiété ». (Peguret, 2014, p 581-582)

Afin que les élèves développent la perception de sa compétence dans l'expression orale, ils doivent se sentir capables de le faire. Toutefois, ils n'ont pas beaucoup l'occasion de parler la langue seconde à l'extérieur des cours et il arrive souvent qu'ils n'aient pas de contact authentique de la langue cible. Le manque d'exposition et d'occasions afin de valider leur compétence à utiliser la langue seconde ne favorise pas la pratique et nuit au développement de la perception de sa compétence.

### **1.5 L'oral en anglais langue seconde**

Plusieurs études se sont penchées sur les définitions de la communication orale en langues secondes. Celle que l'on retient pour cette étude est celle de Faedo (1988) qui la définit comme étant l'activité audio-orale que se produit entre deux ou plus d'interlocuteurs où l'émetteur se transforme en récepteur et vice-versa dans un processus d'échange dialectique.

Dans les années 80, en Europe et en Amérique du Nord, la notion de compétence communicative a été introduite. Hymes (1972) explique que la compétence implique la connaissance de l'aspect linguistique ainsi que les facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels. Ces facteurs s'appuient non seulement sur les règles grammaticales systématiques, mais aussi sur les connaissances des règles d'usage, des comportements et sur la capacité à les utiliser. La compétence orale dans l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde doit donc prendre en compte des aspects larges et variés.

Au Québec, les constatations de Dumais (2017) démontrent qu'en enseignement, l'oral est trop souvent négligé ou oublié. On compare généralement la langue parlée à la langue écrite et l'on priorise trop fréquemment l'exposé oral pour évaluer l'atteinte de la compétence (Nolin, 2013). Cependant, comme mentionné précédemment, développer la compétence orale ne se limite pas uniquement à l'exposé oral (Dumais, 2017). Selon cet auteur, développer la compétence orale signifie savoir interagir en posant des questions, entrer en contact avec un enseignant ou un camarade de classe ou un pair, présenter des informations à des amis ou un groupe, participer à un débat, présenter des arguments et justifier son propos, expliquer un raisonnement, etc.

Dumais (2011b) soutient que les enseignants choisissent souvent un enseignement de l'oral qui passe par la discussion, le débat ou l'exposé oral. Selon Lafontaine (2007), les apprenants ne réussiront pas à développer des aptitudes de communication orale durables



et transférables dans de tels contextes. Finalement, des recherches démontrent que l'enseignement de l'oral se fait surtout à travers la transmission d'instructions, la rédaction de présentations orales et des situations de communication proposées dans les manuels didactiques (Lafontaine, 2018). Il serait souhaitable d'élargir les recherches à propos de l'enseignement/apprentissage de l'oral, surtout en anglais langue seconde, alors que l'actualité nous en démontre son importance.

Dans cette optique, il convient de s'attarder sur le développement de l'oral en situation d'enseignement-apprentissage.

#### 1.5.1 Le développement de l'oral

Certes, lorsqu'on pense à maîtriser l'oral, on pense à la prononciation, à la phonétique, à l'apprentissage des sons, aux modalités auditives ou à des exercices articulatoires. Ces aspects du développement de l'oral sont importants, mais ce ne sont pas ceux qui sont problématiques. L'élément du développement oral qui pose un problème est celui dans lequel il doit y avoir interaction entre interlocuteurs. C'est également celui qui présente l'objectif final de la compétence orale dans le programme de formation de l'école québécoise. En effet, C. Weber explique qu'il ne faut pas privilégier l'oral comme un système, mais plutôt aborder l'oral à travers des activités à caractère social qui font réfléchir l'apprenant sur les usages de la langue. (Weber, 2013) Elle fait d'ailleurs constater que la compétence orale ne s'arrête pas à la prononciation. Elle explique que les élèves doivent aussi s'approprier les savoir-faire et les savoir-être communicationnels propres de la langue seconde comme les normes et modalités ainsi que les aspects socioculturels de cette dernière.

Il est difficile d'isoler une tâche de production orale sans impliquer l'interaction. Seuls quelques contextes spécifiques permettent d'éviter cette dernière. Des activités telles que faire un monologue, raconter une histoire ou faire une présentation orale peuvent être des exemples d'expression orale sans interaction impliquant un seul interlocuteur (Brown and

Abewickrama, 2010). Cependant, rappelons que le programme de formation de l'école québécoise définit la première compétence « interaction orale », ce qui revient à dire que les situations d'enseignement-apprentissage doivent s'orienter vers une communication entre deux personnes ou plus.

Brown and Abewickrama (2010) proposent cinq types de performance orale :

1. Imitative : Purement phonétique, elle vise simplement à imiter ou répéter ce que l'enseignant dit. On ne s'intéresse qu'à la prononciation.
2. Intensive : Elle consiste à produire des phrases courtes. Elle a pour but de vérifier un concept grammatical, lexical ou phonologique.
3. Réponse : Elle correspond à une courte réponse à une question, ce qui implique une interaction, mais très limitée. Par exemple, des salutations ou une information personnelle de base comme le nom ou l'âge.
4. Extensive (monologue) : Elle comprend des productions orales plus larges pour lesquelles il y aura quelques courtes interactions orales venant de l'audience.
5. Interactive : Elle est composée d'interactions orales à deux ou plusieurs interlocuteurs et dans lesquelles les participants sont appelés à inclure des échanges plus complexes. Cette forme d'interaction se divise en deux types. A) Langage transactionnel, dans lequel le but est d'échanger des informations spécifiques. B) Langage interpersonnel, dans lequel l'objectif est de maintenir une relation sociale. Bien évidemment, dans la situation de langage interpersonnel, la production orale peut devenir plus complexe puisqu'elle peut impliquer du langage colloquial, de l'humour ou autres conventions sociolinguistiques.

Naturellement, la performance orale que l'on souhaite développer en enseignement au primaire et au secondaire est l'interactive. Cependant, c'est aussi elle qui est visée par notre problématique, soit, l'appréhension des apprenants à s'exprimer au moment d'interagir en anglais.

### 1.5.2 L'appréhension dans la communication orale

Les trois concepts clés qui décrivent le plus l'appréhension face à la communication orale sont, *la gêne, la réticence et l'appréhension de la communication*. (McCroskey, 1997b) Cette dernière est la plus pertinente pour expliquer les difficultés rencontrées par les apprenants d'une langue seconde.

Le concept d'appréhension de la communication est choisi pour ce travail, car il porte sur une dimension large de la communication sans adhérer précisément à une école de pensée. Il incorpore tous les modes de communication tels que la lecture et l'écriture, mais originalement, il s'est construit en étudiant la peur, l'anxiété et la nervosité associées à la communication orale. Ce concept implique la peur, l'anxiété ou la tension de ne pas comprendre un message et de ne pas savoir y répondre. (McCroskey, 1970) Il convient d'ajouter le terme *anxiété de la langue étrangère* (Horwits et al. 1986), car il vise directement la problématique. Horwits et al. (1986) intègrent ce concept devant la difficulté observée face à la peur de l'évaluation négative, c'est-à-dire, la peur d'être jugé par les camarades et l'enseignant.

Ainsi, l'appréhension de la communication et l'anxiété de la langue étrangère se rejoignent et coïncident sur trois aspects qui provoquent l'anxiété: l'appréhension de la communication dans la langue cible, la peur de l'évaluation négative et l'anxiété des tests.

Les recherches s'accordent pour dire que l'appréhension de la communication orale d'une langue étrangère touche autant le comportement des apprenants que leur développement cognitif. Ils peuvent être affectés simultanément sur les deux volets et subir des impacts désavantageux sur leur apprentissage et leur succès académique. (Korpela, 2010)

Le portrait comportemental et cognitif d'une personne appréhensive est de se sentir anxieuse, nerveuse tout en paraissant plus silencieuse et réticente que lorsqu'elle s'exprime dans sa langue maternelle. L'essai de plusieurs stratégies a mené à quelques

pistes de solution face à notre problématique. Les activités authentiques, grâce aux TIC, entre autres, ont donné de bons résultats.

### **1.6 Les activités didactiques authentiques et les technologies de l'information et des communications**

Nous avons tenté de combler le manque de pratique d'interaction orale issue du manque de temps et d'une perception de sa compétence sous développé par l'utilisation des TIC et d'activités authentiques.

Les études démontrent que « les outils de communication issus des TIC sont aujourd'hui considérés comme des outils incontournables qui sont susceptibles de favoriser le développement de compétences et peuvent ainsi être au service de l'apprentissage et de l'enseignement » (Depover, Karsenti et Komis, 2007, p. 132). Nous avons désormais à portée de main de nombreux outils qui nous permettent de communiquer à la fois par texte, son, image, vidéo ou hyperlien autant en mode synchrone, qu'asynchrone. Nous savons que nos apprenants connaissent plusieurs TIC et sont très habiles à les utiliser, du moins pour les usages personnels. Déjà, en 2005 Knoerr (2005) affirmait que les Canadiens, notamment les Québécois, sont de grands utilisateurs d'outils technologiques. Ainsi, les jeunes de 14 et 17 ans privilégient, les outils de recherche, le courriel, la navigation, le clavardage, la messagerie instantanée, les jeux en ligne et la visite des sites relatifs à leurs loisirs. À l'école, les élèves se servent aussi de plateformes d'échange avec leurs camarades et enseignants tels que Moodle, Pluriportail, Showbie, Teams ainsi que de moteurs de recherche tels que Google.

Statistique Canada (2021) rapporte que 77% des Canadiens âgés entre 15 et 34 ans sont des utilisateurs expérimentés ou avancés d'internet et des technologies numériques. De ce fait, considérant que les TIC sont omniprésentes dans la vie des jeunes, et qu'ils correspondent à un moyen de communication déjà bien ancré dans leurs habitudes de vie,

il paraît intéressant de les intégrer dans les pratiques pédagogiques en classe pour offrir des activités authentiques autant variées qu'enrichissantes en ALS.

#### 1.6.1 Les activités authentiques en langue seconde

Une activité authentique se définit comme situation de communication où il y a une construction intentionnelle d'idées, un écart d'information et une utilisation de la langue au service de la communication. (Zwiers, 2019) En ce sens, pour construire des idées, l'élève doit être capable de soutenir ses idées et de les clarifier. En ce qui concerne, l'écart d'information, l'élève doit se trouver dans une situation où il manque d'information et où il doit échanger pour trouver cette dernière. Pour l'attention accordée au service de la communication, on se réfère au sens du message plutôt qu'aux codes grammaticaux de la langue. Il est possible de simuler des situations authentiques dans une salle de classe. Pour se faire, nous nous référons à des dialogues contextualisés, des jeux de rôles ou d'autres activités de communication orale entre pairs. L'authenticité peut être très signifiante pour les apprenants, car le matériel et les activités authentiques permettent de préparer les élèves à la vraie communication du monde extérieur, ils permettent de vraies lignes directrices en ce qui concerne le langage dans divers contextes ayant pour résultat d'engager les jeunes et les motiver à apprendre (Yelubayeva, 2017)

#### 1.6.2 Les TIC pour faciliter la mise en place d'activités authentiques

Sachant que les TIC font partie intégrante de la vie quotidienne de nos apprenants et qu'elles sont désormais essentielles dans notre société, il va de soi qu'on les emploie en pédagogie. Non seulement elles bonifient la pédagogie, mais facilitent la mise en place d'activités authentiques. Essentiellement, les TIC avantagent le développement de la compétence à communiquer ainsi que diverses tâches d'interaction orale, à savoir, le travail collaboratif, les interactions entre pairs et les interactions avec l'enseignant. Un outil extrêmement intéressant pour résoudre notre problématique est une visioconférence web comme Skype. En effet, ce logiciel permet de communiquer par la voix avec ou sans

vidéo, il est doté d'une messagerie instantanée offrant aux utilisateurs la possibilité de communiquer par écrit et de transmettre des fichiers. Il permet également de téléphoner gratuitement vers n'importe quel ordinateur dans le monde connecté à Internet. Enfin, « la téléphonie IP, en raison de sa gratuité, pourrait facilement être intégrée dans les cours de langue et permettre ainsi à des apprenants d'une langue seconde de parler à des locuteurs natifs, sans système technologique lourd et compliqué à gérer ». (Depover, Karsenti et Komis, 2007)

De plus, Karsenti, Raby et Villeneuve (2008) affirment que les élèves investissent plus d'efforts avec les TIC, car ils les considèrent comme plus incitantes, ce qui diminue leurs craintes de commettre des erreurs. Également, l'idée de collaborer, travailler et échanger avec leurs camarades rend les TIC davantage stimulantes.

### 1.6.3 La question de la démarche de résolution de problème

La compétence orale est une priorité au sein du processus enseignement-apprentissage de l'ALS. Cependant, la problématique de cet essai permet de mettre en évidence le manque de pratique en communication orale, par conséquent, le manque de circonstances opportunes de créer des situations d'apprentissage pouvant augmenter la perception de sa compétence des apprenants dans cette compétence. Voilà ce qui inspire la question de cette recherche.

Comment augmenter la perception de sa compétence personnelle d'apprenants de 6<sup>e</sup> année en interaction orale, en anglais langue seconde?

Ce projet s'oriente à travers divers questionnements et réflexions qui ont surgi dans ma pratique professionnelle, mon expérience personnelle en tant qu'apprenante d'une langue seconde et tierce ainsi que par mon expérience en tant qu'apprenante dans la maîtrise qualifiante en enseignement d'une langue seconde. J'aimerais souligner que ce travail, ainsi que plusieurs autres travaux faisant partie de mon cursus en enseignement, m'ont

encouragée à adopter une approche réflexive quant à ma pratique professionnelle. On ne peut nier que l'amalgame entre la formation théorique, la formation pratique et l'expérience font des enseignants compétents.

## CHAPITRE II

### LE CADRE THÉORIQUE

Comme le concept de la perception de sa compétence personnelle des élèves est central à cet essai, il est donc nécessaire de présenter les notions et les concepts qui s'y rattachent dans la littérature existante. D'abord, il sera question de définir le concept de « perception de sa compétence ». Ensuite, la compétence de l'oral sera abordée. Enfin, l'objectif spécifique de l'essai sera présenté.

#### **2.1 La perception de sa compétence**

La perception de sa compétence se définit par la croyance en la capacité de contrôle sur notre propre fonctionnement et événements qui affectent notre vie. Ces croyances affectent nos choix de vie, notre niveau de motivation, notre fonctionnement, notre résilience envers l'adversité et notre vulnérabilité face au stress et la dépression (Carré, 2004).

##### 2.2.1 La perception de sa compétence, théorie d'Albert Bandura

Depuis des décennies, les chercheurs tentent de démontrer comment les aspects cognitifs, comportementaux, contextuels et affectifs des apprenants sont conditionnés par l'auto-efficacité. Albert Bandura (1977), grand précurseur, cherchait une méthode efficace pour résoudre les problèmes humains touchant ces aspects. Il a été capable d'éclaircir la façon dont s'opère la motivation. Il a mis en lumière les jugements personnels et a démontré que la perception de sa compétence jouait un rôle central sur les comportements reliés à la peur et à l'évitement. La peur peut favoriser ou entraver la motivation et les actions des gens.

Grâce à ses recherches, Bandura a été en mesure de mettre en évidence que le fonctionnement humain est gouverné par la pensée et que l'homme est capable de connaître et discerner dans un contexte déterminé. On a rebaptisé sa théorie, la théorie



sociocognitive. Ainsi est née la théorie de la perception de sa compétence. Cette perception doit être convergente et cohérente avec la pensée, les émotions et les actions, mais il dépendra de la connaissance et de la perception de sa compétence qu'on aura de soi (Bandura, 1987).

Une perception de sa compétence bien développée s'observe chez quelqu'un qui a des habiletés à opérer efficacement dans diverses circonstances qui se présentent de façon impromptue. Ainsi, la perception de sa compétence agit sur le jugement de soi et sur la capacité à organiser et exécuter les actions et performances requises (Bandura, 1986).

La perception de sa compétence fait partie de la croyance de l'être humain en ses compétences, par conséquent, son développement est essentiel, car elle fait partie de l'autorégulation, l'autoréflexion et l'autoconnaissance de chaque individu. Selon Bandura (1986), l'attitude d'une personne, ses capacités, son environnement et ses habiletés cognitives l'aident à la compréhension et la connaissance de soi. Tout ce système joue un rôle très important sur notre façon de percevoir des situations et notre façon de nous comporter dans celles-ci. C'est ainsi que l'être humain définit et modifie son comportement. Également, c'est de cette manière que l'être humain se construit et se reconstruit à travers les succès et les échecs obtenus.

Sachant ces faits, on comprend que la perception de sa compétence est un élément important du processus éducatif. C'est pourquoi il est crucial que les apprenants vivent des succès pour croire et sentir que l'apprentissage est possible. Dans cet ordre d'idées, on ne peut concevoir la pédagogie sans tenir compte de la perception de sa compétence.

Selon Viau (1994), la perception de sa compétence intervient dans la perception de compétence de soi que les apprenants possèdent par rapport à leur capacité à accomplir certaines activités, influençant ainsi, leurs efforts, leur persévérance, leur motivation et les objectifs établis. De plus, selon ces études, les élèves ayant des niveaux de perception de

la perception de sa compétence, qui suggère que certains élèves persévèrent davantage malgré les difficultés rencontrées dans certaines activités et ils participent plus que ceux ayant des doutes par rapport à leurs capacités (Bandura, 2007; Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005; Pajares et Schunk, 2001)

Même si la perception de sa compétence n'est pas le seul facteur à observer chez les apprenants, elle aide en grande partie à envisager la réussite académique. Pour comprendre davantage la perception de sa compétence dans un contexte pédagogique, il convient d'analyser différents points : les processus cognitifs, les processus motivationnels, les processus affectifs et la sélection des processus.

### 2.2.2 Les processus cognitifs

Les effets des croyances d'efficacité sur les processus cognitifs peuvent s'expliquer par le comportement intentionnel de l'être humain. Ce dernier est régulé par les objectifs significatifs que la personne se fixe. Ces objectifs sont affectés par l'évaluation de ses propres capacités. Par conséquent, si la perception de sa compétence de l'individu est hautement perçue, plus hauts seront ses objectifs. C'est-à-dire que les personnes pensent à des scénarios possibles résultant de leurs actions avant d'agir et envisagent des buts à partir de ces derniers. Ce sont leurs croyances la perception de sa compétence qui donnent forme à ces scénarios. Ainsi, les personnes qui possèdent une perception de sa compétence élevée anticipent des situations à succès. En contrepartie, les personnes avec une faible perception de leur compétence ont tendance à prévoir ce qui peut mal aller et anticipent des scénarios d'échec. (Bandura, 1994)

### 2.2.3 Les processus motivationnels

Les croyances de la perception de sa compétence sont importantes dans le processus d'autorégulation de la motivation. Toujours selon Bandura (1994), il existe trois formes de motivateurs cognitifs : les attributions causales, les attentes des résultats et les buts.

Les attributions causales sont les résultats anticipés. En d'autres termes, les personnes qui se considèrent comme inefficaces attribuent leurs échecs à leur manque d'habiletés. Au contraire, les personnes, avec une perception de sa compétence élevée, attribuent leurs échecs à des situations adverses ou à un effort insuffisant (Barbeau, 1991). Weiner (1985) a proposé un modèle de l'attribution, mettant en lumière un ensemble d'éléments en lien avec la perception qu'a un individu de la cause expliquant la réussite ou l'échec.

En ce qui concerne les attentes, la motivation est régulée par les expectatives des résultats d'un comportement déterminé ainsi que la valeur du résultat. (Eccles et Wigfield, 2002) Cependant, il est à noter que les personnes agissent par rapport aux croyances des possibles résultats, mais aussi en fonction de ce qu'elles se croient capables de faire ou non. Conséquemment, les croyances de la perception de sa compétence affectent la motivation influencée par les résultats (Bandura, 1994)

Les buts consistent en la capacité de s'auto-influencer à atteindre des buts. Cette influence sur soi-même vient de l'évaluation de nos propres performances forgeant ainsi un mécanisme cognitif majeur de motivation et de conduite de soi.

#### 2.2.4 Le processus affectif

La confiance en la capacité d'affronter des problèmes modifie le stress que certaines situations difficiles menacent d'apporter. La motivation et la perception de sa compétence de l'enfant joueront un rôle important sur les facteurs qui feront jaillir son anxiété. Ainsi, ceux qui croient pouvoir contrôler les menaces éviteront d'altérer leurs patrons de pensée. Au contraire, ceux qui ne croient pas pouvoir gérer ces menaces verront leur anxiété augmentée. Par conséquent, ceux qui possèdent une faible perception de leur compétence risquent même d'augmenter la gravité des menaces potentielles, ayant pour résultat de les rendre inefficaces avec une perte de concentration et de leur capacité d'agir (Bandura, 1994)

### 2.2.5 Le processus de sélection

Nous sommes tous le résultat de notre entourage et la croyance en notre perception de notre compétence peut modeler le cours de notre vie. Cette dernière influence l'environnement dans lequel nous évoluons et les activités que nous choisissons. Nous évitons ainsi des activités ou des situations qui, selon nos croyances, dépasseront notre capacité. Par conséquent, par les décisions que nous prenons, nous cultivons les habiletés, les intérêts et les connaissances qui nous conditionnent. Ainsi, plus haute est notre perception de notre compétence, plus l'éventail d'options s'offrant à nous est large, plus grand est notre intérêt, plus nous sommes prêts à réussir, plus il y aura des probabilités de succès.

## 2.3 La perception de la compétence en classe

Les perceptions positives ou négatives que les apprenants entretiennent à l'égard de leurs capacités ont un effet sur leurs performances et leurs expériences scolaires. Comme mentionné précédemment, Bandura (1989, 2007), Galand et Vandele (2004) ainsi que Pajares (2003) soutiennent que la perception de sa compétence peut être un prédicteur des résultats scolaires des élèves. Selon les travaux de Vaillancourt et Bouffard (2009), les élèves qui doutent de leur capacité à réussir une tâche ont tendance à l'éviter ou simplement l'abandonner dans le but de conserver une image positive d'eux-mêmes. Par conséquent, cette réaction d'autoprotection les mène à se priver d'opportunités de développer de nouvelles compétences et limite leurs apprentissages.

## 2.4 Le développement de la compétence orale

Le développement de la compétence orale est une question complexe. En effet, pour qu'elle se développe, l'apprenant doit s'approprier les savoir-faire et les savoir-être communicationnels (Weber, 2013). Selon Dumais (2012b), l'enseignement et l'apprentissage de l'oral sollicitent des habiletés cognitives, linguistiques et pragmatiques.

La langue et la culture de la langue possèdent donc leurs propres codes de communication orale qui doivent être maîtrisés par les apprenants.

Dans le but de pratiquer les aspects à la fois linguistiques, phonétiques et culturels et de favoriser l'acquisition de la compétence orale, il est recommandé d'utiliser des activités cohérentes qui se rapprochent de la réalité. Guichon et Nicolaev (2009) rapportent que la compétence orale se développe dans l'interaction. C'est à dire, lorsque l'apprenant interagit en langue seconde avec un autre locuteur.

### **2.5 L'importance de la compétence à l'oral**

La communication est partie prenante de notre société, surtout chez les jeunes apprenants à l'aube de leur développement d'identité. À l'école, les élèves sont en constante interaction avec les autres, leur permettant d'acquérir des habiletés sociales telles que d'écouter, prendre en compte l'autre, respecter son tour de parole et respecter les idées des autres, même si elles diffèrent des siennes. (Lafontaine, 2007)

Également, Plessis-Bélair (2014) soutient que développer la compétence orale outille l'apprenant pour la communication en classe et le renforce en tant que sujet pensant et agissant en interaction avec son environnement.

Le cheminement scolaire au primaire et au secondaire est crucial en ce qui concerne le bon développement de la compétence orale. Selon Dumais (2007), les élèves doivent maîtriser l'oral pour réussir leurs études. De plus, les élèves ajoutent à leurs apprentissages en échangeant avec les autres. Halté (2002), cité par Lafontaine (2007), soutient que l'oral permet d'apprendre à travers les interactions avec les autres, car celles-ci permettent d'échanger pour exprimer des opinions tout en créant des développements cognitifs qui, par conséquent, aident à construire des habiletés à l'oral.

En somme, le développement de la compétence à l'oral apporte des impacts positifs sur les élèves, car il se répercute non seulement sur la réussite académique, mais sur le développement global et l'intégration sociale des élèves.

## **2.6 Les approches liées à la communication qui encouragent des échanges authentiques**

Il existe diverses approches et méthodes pour l'enseignement des langues secondes. Entre autres, la méthode grammaire-traduction, la méthode directe, la méthode audio-orale et la méthode communicative. Les recherches en enseignement et apprentissage des langues secondes se penchent surtout, ces dernières années, sur l'approche communicative. Effectivement, Pulido Barrios et Muñoz (2011) affirment que le développement de la compétence communicative dans une langue seconde est indispensable pour que les apprenants réussissent à communiquer dans des situations réelles. Également, Cuq et Gruca (2017) affirment que ces recherches tentent de favoriser les échanges authentiques et de développer les comportements essentiels à la compétence en communication. Aujourd'hui, l'approche communicative est celle qui fait l'objet des programmes d'enseignement actuels des langues secondes.

En enseignement d'une langue seconde, l'approche communicative se caractérise par l'utilisation de la langue plutôt que sur les connaissances linguistiques (Melero Abadia, 2000). Le principe de base sur lequel s'appuie cette méthode est celui-ci : « C'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » (El Euch, 2017, p.141). De toute évidence, l'apprentissage d'une langue n'est pas possible s'il n'y a pas d'expérimentation orale. De cette manière, l'approche communicative se centre sur les usages sociaux. Ainsi, les objectifs d'apprentissage sont orientés vers les besoins, intérêts et attentes des élèves. Les apprenants sont donc encouragés à s'exprimer oralement pour mieux acquérir la langue seconde, et ce, par l'apprentissage par projets, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage basé sur des tâches et l'apprentissage en immersion (El Euch, 2017).

Enfin, le programme d'anglais langue seconde s'appuie « sur la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage, l'approche communicative, les stratégies d'apprentissage, l'apprentissage coopératif, les approches cognitives d'apprentissage des langues et les résultats des études les plus récentes dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde ». (PFEQ, Programme de base d'anglais, langue seconde, chapitre 5, p.1)

### **2.7 Les objectifs spécifiques du projet**

Ce projet vise à expérimenter un échange linguistique authentique en anglais langue seconde, grâce à la technologie, afin d'observer les impacts sur la perception de sa compétence des élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire en fin d'année scolaire.

Ainsi, ce projet professionnel cherche à identifier des stratégies d'enseignement qui contribuent à augmenter la perception de sa compétence grâce à des interactions concrètes et authentiques. Plus exactement, les trois objectifs spécifiques sont :

- 1) Organiser, concevoir et piloter deux échanges linguistiques avec des élèves de la Colombie-Britannique;
- 2) Observer les effets du projet sur la perception de sa compétence des participants et compiler leurs opinions à la suite de l'échange;
- 3) Développer nos compétences professionnelles en enseignement de l'anglais langue seconde auprès d'étudiants du primaire.

## CHAPITRE III

### LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre décrit la méthodologie utilisée pour l'intervention. D'abord, nous étudierons le type de démarche de résolution de problème menée. Ensuite seront présentés l'intervention, le contexte, les participants et la description de l'expérimentation. Finalement, nous expliquerons les instruments utilisés pour la collecte et le plan déterminé pour l'analyse des données.

#### **3.1 Le type de démarche de résolution de problème**

Ce projet est une démarche de résolution de problème et vise du même coup à développer mes compétences professionnelles. La démarche est de nature descriptive et privilégie surtout une approche qualitative. Elle permet ainsi de comprendre une réalité et de recueillir des informations à la suite de l'observation du sujet étudié. À cette fin, nous collecterons des données visuelles, des comportements, des commentaires et des perceptions des élèves participants, tout en prenant une posture de réflexion sur mes gestes professionnels. Notre démarche permet d'analyser ces informations tout en créant des liens avec les concepts théoriques pour définir l'expérience vécue par les participants et ainsi tenter de résoudre un problème concret d'une situation pédagogique (Guay et Prud'homme, 2011). Toutefois, il s'agit d'une démarche fortement orientée vers mon développement professionnel, permettant de dégager des réflexions concrètes tout en mettant en pratique mes connaissances, mon expérience, la théorie et mes apprentissages, en apportant des améliorations constantes à ma pratique enseignante.

##### **3.1.1 Le contexte**

C'est lors du stage II de la maîtrise qualifiante de l'Université du Québec à Trois-Rivières que l'intervention se déroule. Elle se produit donc à l'école primaire publique Antoine-Girouard à Boucherville (Québec, Canada) dans le Centre de services scolaire des Patriotes.



Les élèves qui ont participé à ce projet étaient des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire. Ces derniers recevaient une heure d'anglais par semaine et une heure supplémentaire aux deux semaines pour un total de 50 heures par année d'étude.

Ils ont été choisis pour vivre l'expérience simplement parce qu'ils font partie du groupe de l'enseignante titulaire avec laquelle j'ai complété mon deuxième stage. Je les ai également choisis, parce que je les avais côtoyés l'année précédente en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année et qu'ils avaient beaucoup apprécié mon enseignement.

### 3.1.2 Les participants

Le stage se déroulait en milieu de travail, dans une école primaire du Québec, en tant que spécialiste d'anglais au service de toute l'école. J'avais également la charge de tous les élèves en besoin de francisation. Au départ, je souhaitais effectuer l'activité d'échange linguistique auprès des quatre groupes mixtes de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> à ma charge. Pour la démarche de résolution de problème, l'enseignante associée choisissait les 2 premiers groupes, le sien et un deuxième au hasard parmi quatre groupes. Dû au contexte de la COVID-19, l'expérience s'est déroulée avec seulement le groupe de l'enseignante associée, le deuxième groupe étant en confinement à la maison aux dates prévues. Le groupe sélectionné est constitué de 12 garçons et 10 filles.

### 3.1.3 Description de l'expérimentation

Par ce projet, nous souhaitons examiner comment augmenter le sentiment de sa compétence chez les élèves grâce à une activité authentique d'échange linguistique en anglais. Cet échange est l'aboutissement d'une préparation de 6 mois. Le projet a été annoncé en janvier 2021 et complété en mai 2021. En présentant un objectif de temps aux élèves, les apprentissages sont ainsi significatifs et la période octroyée permet d'effectuer diverses activités d'interaction orale tout en les guidant et en leur offrant des rétroactions constructives constantes en vue de l'activité.

Présenter le projet plusieurs mois à l'avance a permis d'offrir un maximum de temps de préparation à mes élèves. Au fil des semaines, des rappels ont été faits lors des séances d'enseignement et l'intérêt d'acquérir certains contenus pouvant être utiles à l'échange a été mesuré. Des observations visuelles, des comportements, des commentaires des élèves ainsi que leurs perceptions ont été recueillis dans le journal de bord dès le début de l'annonce du projet.

Dans le processus de préparation à l'échange, j'ai fragmenté les thèmes et sous-thèmes en objectifs atteignables pour les élèves. Ainsi, pour concrétiser et vérifier les acquis, j'ai inséré des évaluations préalables à l'activité d'échange. Ces situations d'évaluation avaient aussi pour but de développer graduellement la perception de sa compétence des élèves. Selon Landry (2016), les évaluations semi-complexes mènent les apprenants à démontrer leur compréhension et leur capacité à appliquer ce qui a été vu en classe préalablement. Ce cheminement a fourni des rétroactions et des pistes d'amélioration qui ont ensuite permis aux élèves de développer la perception de sa compétence et leur performance de façon graduelle. Cette manière de faire tend à susciter l'intérêt des élèves et est bénéfique surtout pour ceux en difficulté (Galand et Vanlede, 2004)

L'expérience d'échange en anglais s'est produite le lundi 10 mai. L'enseignante des élèves anglophones de la Colombie-Britannique et moi avons envisagé plusieurs rencontres en anglais ou en français pour nos élèves respectifs. Malheureusement, le contexte de la COVID-19 ne nous a pas permis de respecter cette planification. Nous avons tout de même réalisé deux rencontres, soit une en anglais et une en français. La séance en français a eu lieu un mois plus tard, le 7 juin.

Afin de bien préparer l'échange, l'enseignante de l'école anglaise, l'accompagnatrice de mon stage et moi-même, nous sommes concertées pour identifier les objectifs à atteindre. Nous avons convenu de recréer des échanges simples pouvant se vivre dans une courte

rencontre ou dans le quotidien. Par exemple, les interlocuteurs étaient invités à se présenter, s'adresser des questions pour faire connaissance, à propos des routines scolaires ou des routines de fin de semaine. De plus, pour varier les échanges, nous avons imposé des sujets de conversation précis tels que : la routine d'école, la routine après l'école, les jours fériés, les passe-temps et temps libres et les goûts en général.

Le projet s'est donc échelonné en trois étapes : premièrement, la préparation, ensuite, l'expérience d'échange en temps réel et finalement un retour en plénière sur l'expérience vécue.

*La préparation.* Cette étape a été d'une durée d'une période de classe, c'est-à-dire 60 minutes. Pendant cette période, j'ai clarifié les consignes, le déroulement et les attentes. Nous avons aussi constitué librement les équipes. Finalement, les équipes formées ont échangé leurs idées et préparé des questions potentielles à demander à leur interlocuteur. J'ai participé en tant que guide pour répondre aux interrogations des élèves et leur offrir des pistes de solution.

*Expérience d'échange en temps réel.* La journée de notre échange linguistique en direct avec la Colombie-Britannique, l'enseignante du groupe anglophone et moi avons convenu de nous connecter via Teams à 13h. De plus, mon enseignante associée m'a offert la période suivante à la période d'anglais. À noter qu'une période dure 60 minutes, alors cela dit, nous avons eu deux heures et vingt minutes pour effectuer notre expérience d'échange linguistique. Il convient aussi de préciser que mon groupe dînait dans leur local, ce qui m'a permis de les préparer et de faire des rappels quant à mes attentes en ce qui concerne le comportement souhaité et les objectifs pédagogiques pour l'activité. Également, j'ai demandé à mes élèves de choisir l'ordre de participation qu'ils souhaitaient. Ainsi, chaque équipe participant à l'expérience a choisi le moment auquel ils voulaient prendre part. Plus précisément, je leur ai donné le choix de décider l'équipe qui se présenterait en premier

(pour briser la glace), en deuxième, en troisième, etc. J'avais neuf équipes et chacune d'entre elles a eu plus ou moins dix minutes pour parler et échanger en anglais.

Les élèves étaient libres d'interagir de façon spontanée et de demander un peu d'aide lorsque nécessaire (prononciation, mot de vocabulaire manquant, problème technique). Cependant, il vaut la peine de souligner que de façon générale, ils se sont débrouillés seuls. Par exemple, j'ai observé qu'ils ont choisi de répéter ce qui n'avait pas été compris ou, au contraire, ils ont demandé de répéter ce qu'ils n'avaient pas compris ainsi que des explications supplémentaires. Très peu d'élèves ont sollicité de l'aide à l'enseignante en Colombie-Britannique ou à moi.

*Retour en plénière.* Riches de cette expérience, immédiatement après le dernier échange, les élèves ont émis leurs commentaires dans le cadre d'une plénière. J'en ai aussi profité pour observer leurs émotions et attitudes. Ce temps d'échange a duré environ 30 minutes. Les élèves se sont montrés fébriles et contents des résultats. Ils ont commenté, les questions et réponses de part et d'autre. L'enseignante titulaire (enseignante associée) est rentrée pendant ce temps et m'a confirmé déceler une perception positive de la part des élèves. Également, elle m'a affirmé avoir reçu des commentaires positifs, autant avant qu'après l'expérience.

Enfin, pour appuyer et cibler l'intention pédagogique de cette activité, le tableau 2 ci-dessous s'avère pertinent. Celui-ci fait référence à la progression des apprentissages du MEES pour la fin du 3<sup>e</sup> cycle en anglais langue seconde telle que présentée dans le programme de formation québécoise.

**C1. Interagir oralement en anglais.**

**Langage fonctionnel**

- **Demander d'identifier ou de s'identifier**

*(Ex. What's this ? What's your name ? Where does he live?) \**

- Se renseigner sur des caractéristiques élémentaires de personnes, d'animaux, d'objets ou de lieux

*(Ex. Does he wear glasses? Is it round? What colour is it?)*

- **Énoncer les capacités d'autres personnes**

*(Ex. He can't sing. She is good at drawing. They can run fast.) \**

- Se renseigner sur les capacités d'autres personnes

*(Ex. Can you stand on your head? Are you good at math?)*

- Poser des questions appelant un élément d'information comme réponse (W-Questions)

*(Ex. What page is it on? When is recess? How many do you have?)*

- Poser des questions appelant un oui ou un non comme réponse

*(Ex. Do you have a pencil? Is this your book? Does he play hockey?)*

- **Demander l'accord ou le désaccord**

*(Ex. Do you agree? Is this okay? Does she agree?) \**

- Donner son opinion

*(Ex. I think that..., I believe that...)*

- Demander l'opinion d'autres personnes

*(Ex. What do you think? What's your opinion? What does he think?)*

- Offrir de l'aide

*(Ex. Can I help you? Let me help)*

- **Exprimer les besoins et désirs des autres personnes**

*(Ex. He needs a ruler. She wants a new bike.) \**

- Se renseigner sur les besoins et désirs d'autres personnes

*(Ex. What does he need? What do you want?)*

- **Avertir**

*(Ex. Careful! Watch out! Stop!) (5<sup>e</sup>)*

- **Exprimer les sentiments, champs d'intérêt, goûts, préférences d'autres personnes**

*(Ex. He's excited. My sister doesn't like rock music. They prefer pizza.) \**

- Se renseigner sur les sentiments, champs d'intérêt, goûts, préférences d'autres personnes

*(Ex. Are you okay? Who's your favourite singer? What do you prefer?)*

- **Faire des suggestions**

*(Ex. Let's be partners. How about making a poster?) \**

- **Inviter**

*(Ex. Do you want to play with us at recess? Would you like to work with me?) \**

- **Alimenter la conversation**

*(Ex. It's your turn. What about ? Is that right?) \**

- **Contribuer à la bonne marche du travail d'équipe**

*(Ex. Each our turn. Do you have all your things? Five minutes left.) \**

- Utiliser le vocabulaire ciblé pour effectuer les tâches.
- Utiliser des pronoms personnels et des formes possessives en contexte pour parler d'autres personnes.

*(Ex. Your book is on the desk. It's his pencil.)*

- Utiliser les prépositions et les mots de localisation nécessaires à la réalisation des tâches

*(Ex. at, beside, right)*

- **Utiliser les expressions du temps vues fréquemment en classe**

*(Ex. five minutes, in September, next summer) (5<sup>e</sup>)*

- **Répondre aux mots d'interrogation utilisés en contexte.**

*(Ex. who, what, how) \**

- **Utiliser les mots d'interrogation en contexte. \***

*Tableau 2. Progression des apprentissages du MEES pour la fin du 3<sup>e</sup> cycle en anglais langue seconde*

### 3.1.4 Collecte et analyse des données

Plusieurs moyens ont été mis en place pour mieux comprendre le problème à l'étude : un questionnaire envoyé aux élèves, un journal de bord et des observations directes. En outre,

une réflexion a été réalisée en ce qui concerne le développement des compétences professionnelles.

*Le questionnaire :*

Le questionnaire remis aux élèves comptait 55 questions<sup>5</sup> (voir annexe 1) visant à récolter de l'information reliée à leur sentiment d'efficacité avant l'échange et après l'échange. À noter que le questionnaire a été effectué en français pour m'assurer de la compréhension des élèves. Pour assurer l'anonymité, les élèves ont rempli le questionnaire par le biais de la plateforme « Forms » de Microsoft Office. Le questionnaire était composé de 54 questions fermées conçues pour répondre avec des choix de réponse, seule la dernière question était conçue pour des commentaires libres.

Les choix de réponses étaient : très d'accord, moyennement, d'accord, je ne sais pas, moyennement en désaccord et pas du tout d'accord.

Puisque le questionnaire s'effectue dans le logiciel Forms, il était possible de facilement compiler les résultats et de les voir sous forme de diagrammes circulaires.

*Le journal de bord :*

Le journal de bord a été utilisé pour noter et réfléchir aux observations faites avant, pendant et après l'expérimentation. Il est donc constitué de traces écrites, de pensées, de décisions, de faits, de citations ou extraits de lecture, d'émotions et d'évènements contextualisés (Baribeau, 2005).

Ainsi, les observations inscrites visaient surtout à noter les activités orales et les progrès des élèves au sujet de leur sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'ils avaient l'occasion de parler en anglais en classe.

---

<sup>5</sup> Certaines questions ne concernent pas le présent essai, puisqu'au moment de passer au questionnaire, nous avons également travaillé sur un projet de classe inversée.

Plus précisément, je tentais d'observer les aspects suivants : 1) le sentiment d'insécurité (nervosité, malaise, peur, inquiétude), 2) la confiance, 4) l'intérêt. Pour ces aspects, je notais et colligeais l'attitude, les commentaires et les émotions des élèves.



## CHAPITRE IV

### LES RÉSULTATS

D'entrée de jeu, rappelons la question de la démarche de résolution de problème : comment augmenter le sentiment d'efficacité personnelle d'apprenants de 6<sup>e</sup> année en interaction orale en anglais, langue seconde? Nous présenterons les résultats des questionnaires et de l'analyse des observations recueillies dans les journaux de bord des élèves à la suite de leur expérience d'échange linguistique authentique. Nous exposerons d'abord les résultats obtenus dans les questionnaires complétés par les participants. Nous analyserons et commenterons ensuite les observations faites grâce à leurs journaux de bord. Finalement, nous révélerons quelques commentaires des élèves.

#### 4.1 Résultats

##### 4.1.1 Résultats du questionnaire

Afin de comprendre et observer les élèves, nous leur avons remis un questionnaire à compléter qui a servi d'outil pour comparer la perception des élèves en début d'année, à la mi-année et à la suite de l'activité d'échange linguistique. Ainsi, nous avons procédé à l'analyse des réponses préintervention et postintervention.

Au total, les élèves répondaient à 55 questions, la dernière étant une question pour recueillir des commentaires libres. Les questions 1 à 17 et 28 à 42 étaient liées à la nervosité et à l'insécurité et représentaient des questions pour le début et la mi-année scolaire. Les questions 47 à 54 représentaient les perceptions liées à l'activité d'échange linguistique. À noter que les questions 43 à 46 n'étaient pas pertinentes à cette étude, car elles visaient à répondre à un autre aspect de l'étude qui a finalement été mis de côté.

Les questions de début d'année étaient les mêmes que celles de la mi-année. Elles servaient de comparaison pour observer le développement et la perception de sa compétence. De façon globale, malgré de légères variations entre les élèves, nous avons constaté une amélioration de la perception de sa compétence entre le début de l'année et la mi-année.

Les résultats du questionnaire présentés au tableau 3 démontrent que le groupe était assez partagé en ce qui concerne leur inquiétude à commettre des erreurs (Q2-Q29), leur nervosité à ne pas comprendre (Q4-Q31) leur nervosité à faire une présentation orale (Q6-Q33) et leur nervosité à parler anglais sans se préparer (Q10-Q37). Toutefois, craindre que les camarades rient d'eux (Q17-Q42) était la seule question qui présentait des résultats identiques en début d'année et en mi-année. Les résultats à cette question démontrent que les élèves ont confiance en l'empathie et la compréhension de leurs camarades de classe.

Toujours au tableau 3, dans lequel on expose les questions liées à la nervosité et l'insécurité, on observe une plus nette amélioration de la perception de sa compétence et le début et la mi-année en ce qui concerne leur assurance lorsqu'ils parlent anglais (Q1-Q28), leur nervosité lorsque l'enseignante leur pose des questions (Q3-Q30), leur nervosité lorsqu'ils parlent en petit groupe (Q7-Q34), leur nervosité lors des évaluations (Q8-Q35), leur nervosité même s'ils se préparaient (Q12-Q39), leur nervosité à parler à un anglophone (Q13-Q40) et leur peur que l'enseignante corrige chacune de leurs erreurs (Q14-Q41).

Début d'année		Mi-année	
Questions 1-2-3-4-6-7-8-10-12- 13-14-17	Résultats sur 21 répondants	Questions 28-29-30-31-33-34- 35-37-39-40-41-42	Résultats sur 21 répondants
Q1. Je ne me sens pas sûr lorsque je parle anglais.	16 en accord	Q28. Je ne me sens toujours pas sûr lorsque je parle anglais.	5 en accord 7 ne savent pas
Q2. Je m'inquiétais de commettre des erreurs.	19 en accord	Q29. Je m'inquiète encore de commettre des erreurs.	9 en accord
Q3. Je me sentais nerveux lorsque mon	18 en accord	Q30. Je me sens encore nerveux lorsque mon	7 en accord

enseignante me posait des questions.		enseignante me pose des questions.	
Q4. Je me sentais nerveux de ne pas comprendre.	15 en accord	Q31. Je me sens encore nerveux de ne pas comprendre.	8 en accord
Q6. Je me sentais nerveux de faire des présentations orales.	15 en accord	Q33. Je me sens encore nerveux de faire des présentations orales.	8 en accord 4 ne savent pas
Q7. Je me sentais nerveux de parler anglais en petit groupe.	10 en accord	Q34. Je me sens encore nerveux de parler anglais en petit groupe.	3 en accord 4 ne savent pas
Q8. Je me sentais nerveux lors des évaluations.	13 en accord	Q35. Je me sens encore nerveux lors des évaluations.	4 en accord
Q10. Je me sentais nerveux lorsque je devais parler sans me préparer.	13 en accord	Q37. Je me sens encore nerveux lorsque je dois parler sans me préparer.	9 en accord
Q12. Même si je me préparais, je me sentais nerveux.	11 en accord	Q39. Même si je me préparais je me sens encore nerveux.	5 en accord 4 ne savent pas
Q13. Je me serais senti nerveux de parler à un anglophone.	11 en accord 6 ne savent pas	Q40. Je me sens encore nerveux de parler à un anglophone.	8 en accord 4 ne savent pas
Q14. J'avais peur que mon enseignante corrige chacune de mes erreurs.	8 en accord 4 ne savent pas	Q41. J'ai encore peur que mon enseignante corrige chacune de mes erreurs.	3 en accord 6 ne savent pas
Q17. J'avais peur que mes camarades rient de moi.	5 en accord 14 en désaccord	Q42. J'ai encore peur que mes camarades rient de moi.	5 en accord 14 en désaccord

Tableau 3. Questions liées à la nervosité et l'insécurité

Le tableau 4 présente le degré d'aisance dans le cours d'anglais et les craintes face au jugement des autres. De façon générale, le groupe était assez partagé sur l'aisance dans le cours d'anglais. Cependant, encore une fois, on constate une amélioration progressive durant l'année avant d'accomplir l'activité d'échange. On remarque une bonne amélioration en ce qui concerne l'aisance dans le cours d'anglais (Q9-Q32), le malaise de se porter volontaire pour parler en classe (Q11-Q38) et le complexe de parler devant les camarades (Q15-Q44). Une perception positive des élèves semble s'être développée se reflète dans les résultats de ce tableau. Notons cependant que la question (Q5-Q32), penser que les autres élèves sont meilleurs, n'a pas une amélioration nette, car même si seulement 5 élèves pensent encore que les autres sont meilleurs, 6 ne savent toujours pas. Ces 6 indécis peuvent encore pencher vers une perception positive ou négative. Enfin, il ressort de cela que la majorité ne craignait pas que les camarades de classe rient d'eux lorsqu'ils parlent en anglais autant en début d'année qu'à la mi-année.

Début d'année		Mi-année	
Questions 5-9-11-15	Résultats sur 21 répondants	Questions 32-36-38-44	Résultats sur 21 répondants
Q5. Je pensais que les autres étaient meilleurs que moi.	14 en accord	Q32. Je pense encore que les autres sont meilleurs que moi.	5 en accord 6 ne savent pas
Q9. Je me sentais à l'aise dans le cours d'anglais.	9 en accord	Q36. Je me sens à l'aise en général dans le cours d'anglais.	16 en accord
Q11. Ça me rendait mal à l'aise de me porter volontaire pour parler en classe.	14 en accord	Q38. Ça me rend encore mal à l'aise de me porter volontaire pour parler en classe.	7 en accord
Q15. Je me sentais complexé de parler devant mes camarades.	10 en accord	Q44. J'ai encore peur que mes camarades rient de moi.	3 en accord

*Tableau 4. Le degré d'aisance dans le cours d'anglais et craintes face aux autres*

À la lumière de ces résultats, il est possible de supposer que la perception de sa compétence des élèves est faible en début d'année, car les perceptions observées par les réponses à l'égard de leur compétence orale en anglais sont négatives. Néanmoins, ces perceptions se sont améliorées en cours d'année.

Le tableau 5 expose leurs perceptions postintervention. Elles semblent, pour quelques questions, positives, mais plusieurs élèves demeurent incertains. Ainsi, si nous analysons plus en détail les résultats, nous constatons qu'à la question 47 à savoir si les élèves avaient aimé cette activité d'échange avec de vrais anglophones, plus de la moitié des élèves expriment une appréciation positive. Cependant, 9 autres élèves ont répondu « je ne sais pas ». Pour la question 48, 9 élèves aimeraient faire ce genre d'activité plus souvent, résultat qui devient ambigu lorsqu'on voit que 10 ont répondu « je ne sais pas ». À la question 49 qui demande s'ils trouvent qu'ils progressent avec ce genre d'activité, 12 élèves ont répondu être d'accord, alors que 7 ne savent pas. Lorsque nous leur demandons s'ils sentaient inquiets de parler en anglais (Q50), seulement 3 ont exprimé se sentir inquiets, alors que 10 ont répondu « je ne sais pas ». Nous pourrions déduire que la majorité ne se sentait pas inquiète seulement si ceux incertains penchent vers le positif. À la question 51, qui demandait s'ils se sentaient contents de parler et comprendre l'anglais, 7 ont répondu positivement et 10 disent ne pas savoir. Lorsque nous leur avons demandé s'ils sentaient fiers et d'avoir parlé et avoir compris (Q52), 10 ont dit être d'accord. Nous évaluons ce résultat comme un signe d'appréciation et de perception positive. À la question 53 demandant s'ils voudraient refaire ce genre d'activité, 7 ont répondu positivement, alors que 10 ne savent pas. En contradiction à cette réponse, celle de la question 54, 11 ont exprimé croire que ce genre d'activité leur permettait de progresser dans l'apprentissage de l'anglais, ce que nous évaluons comme une perception positive malgré tout.

Q47. J'ai aimé cette activité, car c'était un échange avec de vrais anglophones.
12 sur 21 d'accord 9 sur 21 ne savent pas
Q48. J'aimerais faire ce genre d'activité plus souvent.
9 sur 21 d'accord 10 sur 21 ne savent pas
Q49. Je trouve que je progresse avec ce genre d'activité.
12 sur 21 d'accord 7 sur 21 ne savent pas
Q50. Pendant l'activité, je me sentais inquiet de parler en anglais.
3 sur 21 d'accord 10 ne savent pas
Q51. Lorsque je parlais avec les jeunes anglophones, je me sentais content/contente de comprendre et parler anglais.
7 sur 21 d'accord 10 sur 21 ne savent pas
Q52. Après ma participation, je me sentais fier/fière d'avoir parlé anglais et avoir compris.
10 sur 21 d'accord 9 sur 21 ne savent pas
Q53. Si j'ai l'occasion, je voudrais le refaire.
7 sur 21 d'accord 10 sur 21 ne savent pas
Q54. Je trouve que ce genre d'activité me permet de progresser dans l'apprentissage de l'anglais.
11 sur 21 d'accord 9 sur 21 ne savent pas

Tableau 5. Perception par rapport à l'activité visée

#### 4.1.2 Le journal de bord

Cette partie présente les données importantes tirées du journal de bord. On relate les grandes lignes et l'on dégage les observations à propos des changements de la perception de sa compétence des élèves tout en ciblant les sources qui seraient à l'origine de ces changements. En général, le journal de bord a permis d'observer des comportements, des commentaires et des attitudes pouvant représenter des changements de la perception de sa compétence des élèves.

En effet, vers la mi-année scolaire, dès la première fois où j'ai présenté le projet d'échange, les élèves se sont montrés enthousiastes et heureux. Beaucoup se sont sentis motivés et engagés dans leurs apprentissages pour justement se sentir à la hauteur lors de l'échange. Semaine après semaine, j'ai constaté leur enthousiasme, leur intérêt et leur engagement, entre autres par leurs devoirs faits, leur participation en classe, leurs efforts

pour parler seulement en anglais et leur attention constante. À ce propos, même la titulaire du groupe et la superviseure de mon stage m'en ont fait la remarque. Certains élèves m'ont demandé des moments de récupération pour s'améliorer. D'ailleurs, à aucun moment dans le journal de bord, il n'a été noté que les élèves se sentaient nerveux ou qu'ils ne voyaient pas l'intérêt de l'expérience d'échange.

Mes constats me permettent plutôt d'affirmer que les élèves semblaient positifs, car à plusieurs reprises ils m'ont demandé et redemandé la date en exprimant leur hâte. Également, ils ont manifesté de la curiosité à propos des élèves de la Colombie-Britannique ainsi que de leur enseignante.

Tel que mentionné précédemment, le questionnaire comportait une question pouvant écrire des commentaires librement. Dans cette partie, 8 élèves sur 21 ont répondu qu'ils aimeraient revivre cette expérience d'échange linguistique.

En somme, tous ces comportements positifs à l'égard du projet laissent paraître une transformation positive de la perception de sa compétence des élèves en général.

## **4.2 Observations liées à ma compétence professionnelle**

Dans le but d'améliorer la pratique enseignante, le MEES identifie douze compétences professionnelles pour inspirer et guider les enseignants dans leur processus. En ce sens, le projet d'essai m'a aidé à enrichir et développer davantage un nombre de ces dernières. Plus précisément, les compétences 3, 4, 6, 7 et 11.

### **4.2.1 Compétence 3**

*Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation*

Je crois que cette compétence se développe continuellement, d'année en année, de groupe en groupe et même d'élève en élève dans le but d'intégrer et d'adapter la globalité des apprenants. Cependant, cette année a apporté des défis particuliers. En effet, le contexte de la COVID a contribué à devoir adapter les séquences d'enseignement au contexte de l'enseignement à distance. Dans le but d'amener les élèves à acquérir les connaissances nécessaires et la confiance nécessaires à l'expérience d'échange linguistique, il a fallu investir beaucoup de temps et user de beaucoup d'imagination.

On sait d'emblée qu'il faut concevoir et effectuer des activités d'apprentissage dans lesquelles l'élève se trouve au centre du processus d'apprentissage, ainsi il est l'acteur principal du développement de ses compétences. C'est pourquoi, tout en respectant les progressions du MEES, on a conçu des activités qui développent la compétence orale visant dans des situations de la vie de tous les jours à, école et à la maison visant l'objectif final d'échange linguistique. Pour beaucoup de cours précédant l'échange avec la Colombie-Britannique, on a effectué des activités pour pratiquer la compétence orale tenant compte des progressions des apprentissages et l'objectif final.

Ainsi, on a fait des activités orales en plénière, des activités en petits groupes et des activités de Speed-dating. Ces dernières sont très appréciées par les élèves, car ils sont en équipes de quatre. Deux des quatre restent assis et les autres deux se promènent. Ils doivent échanger, trouver des informations ou discuter d'un sujet en particulier. Chaque séquence d'échange a un temps limité pour collecter des informations. Lorsque le temps s'écoule (plus ou moins 3 ou 4 minutes avec un chronomètre à rebours au tableau TNI), les deux élèves qui se promènent doivent changer d'équipe et recommencer à échanger. Ainsi, les élèves ont la chance d'échanger avec la majorité de la classe.

Pour les semaines à distance, on a utilisé la technologie, notamment, Teams. On s'est servi des canaux pour des ateliers en équipes, on s'est servi de la plateforme Flipgrid pour



enregistrer des vidéos et commenter avec des vidéos. Nous avons aussi des activités utilisant des films ou séries interactives.

Toutes ces activités ont permis des apprentissages signifiants et pertinents amenant les élèves à se sentir de plus en plus à l'aise à l'oral.

#### 4.2.2 Compétence 4

*Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.*

Pour que les élèves progressent bien, on s'assure de les guider et les motiver. On présente les activités, on explique les attentes (je communique clairement mes attentes, la répartition des tâches, le rôle de chacun, les ressources possibles à utiliser et le temps alloué) et on modélise ce qu'on attend. De plus, l'on offre des rétroactions constantes pour mieux les guider et renforcer positivement leurs capacités. On fait aussi des retours en plénière pour vérifier l'intérêt, la compréhension, les opinions et les comportements. Ces retours permettent une révision des stratégies.

On croit avoir réussi à ce niveau si l'on se fie aux notes prises dans le journal de bord, car les commentaires penchent souvent vers le positif et il arrive même parfois que les élèves expriment une déception quant au peu de temps alloué à l'apprentissage de l'anglais. Ils commentent qu'une heure de cours n'est pas suffisante.

Finalement, il a fallu encore une fois s'adapter, investir du temps et user d'imagination pour l'enseignement à distance. Il est même arrivé parfois que seuls quelques élèves soient en confinement et l'on est arrivés à les intégrer aux activités du groupe en présentiel grâce à la technologie.

#### 4.2.3 Compétence 6

*Planifier et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.*

Une routine répétitive, mais bien structurée, oriente, encadre et sécurise les enfants. Ma routine est expliquée dès le début de l'année et renforcée par un système d'émulation dans ClassDojo (points pour routine, participation, parler anglais, entraide et persévérance). J'explique mes attentes, mes règles (lever la main, écouter, respecter, échanger le matériel), mon rôle et le rôle des élèves en classe. Pour m'y faire, je projette le plan de leçon à chaque période, je vérifie qu'on l'écrive (avec date). J'explique chaque point du plan. Cette routine me permet de conserver un bon environnement avec tous mes groupes. Cela me permet une meilleure structure. Également, les élèves savent clairement ce qu'ils vont faire, les objectifs ainsi que les activités prévues. Les élèves ne se sentent pas perdus, ce qui ajoute un sentiment de sécurité.

Je promène un chariot dans lequel j'ai des outils scolaires (ils peuvent les prendre là au lieu d'emprunter), des exercices d'écriture et des livres pour s'occuper lors des temps libres. J'ai des dictionnaires bilingues autant visuels que traditionnels. Également, j'ai des revues et toutes sortes de lectures (romans, bandes dessinées). J'essaie de respecter l'environnement de classe de la titulaire autant que possible.

Il est à noter que cette année, j'ai déposé tous mes plans de leçons dans Teams pour que les élèves et les parents puissent les consulter en tout temps. Dans mes plans, je mets des liens vidéo et des capsules que je prépare pour des explications des contenus grammaticaux, ainsi les élèves absents ou un peu plus lents peuvent s'y référer.

Enfin, j'offre des récupérations un midi par semaine (jeudi). Pour la récupération, les élèves ont du vendredi au mercredi pour s'inscrire. Ils écrivent leur nom et leur groupe sur une feuille que je colle sur la porte de mon bureau. La veille de la période de récupération,

j'envoie un courriel aux parents et au service de garde pour les aviser. La période de dîner consiste en 1h20 minutes. Les élèves ont l'option de dîner avec moi ou de dîner avec leurs camarades et venir me rejoindre au local de récupération. Finalement, je les envoie à la cour d'école pour au moins 20-25 minutes avant la période de l'après-midi, ainsi ils peuvent passer du temps dehors, s'aérer et passer du temps avec leurs amis.

Emmer et Stough (2001) affirment que le climat de classe ainsi que les relations qu'établit l'enseignant avec ses élèves sont très importants, surtout si elles sont basées sur le respect, l'ouverture et le dialogue. L'établissement de normes claires, les routines, la disponibilité pour offrir de l'aide et la constance amènent les élèves vers l'autonomie tout en demeurant encadrés et sécurisés.

#### 4.2.4 Compétence 7

*Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques d'apprentissage des élèves.*

Pour favoriser l'intégration de tous les élèves, je prends connaissance des plans d'intervention dès le début de l'année. Je communique et collabore avec les parents et l'équipe-école. Cela me permet de prévenir des échecs, d'encadrer les élèves avec différentes difficultés ainsi qu'à les rassurer. Je vérifie ceux qui ont un tiers temps, j'offre des récupérations, je numérise les textes pour les compréhensions de lecture (Lexibar, WordQ), je donne accès aux portables pour les productions écrites. Pour certains, je tiens compte de la différenciation et j'évalue avec des options de correction de différenciation (je discute avec les titulaires et spécialistes au préalable). Pour les anxieux, je vérifie avec la T.E.S quant aux meilleures stratégies.

Cette année a été particulièrement exigeante, car j'ai géré quelques parents très anxieux. Certains ne se sentent pas compétents ni au niveau de la technologie ni au niveau de leurs compétences académiques, surtout en anglais. J'ai pris un bon nombre de rendez-vous pour aider ces parents et conservé des échanges étroits une bonne partie de l'année. Cela

a été très apprécié autant de la part des parents que de la part de la direction. Cependant, je ne peux nier que cela demandait beaucoup d'efforts ainsi que du temps.

#### 4.2.5 Compétence 11.

##### *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*

Il est certain qu'il y a toujours de la place pour l'amélioration, l'adaptation, le perfectionnement et la réflexion en ce qui concerne la pratique enseignante. La maîtrise qualifiante en enseignement des langues au secondaire permet, à travers diverses évaluations et travaux pratiques, de réfléchir et réinvestir dans l'action de ma pratique.

Dans le cadre de cette intervention, il a fallu faire la recension et l'éclairage des écrits théoriques pour le sujet de recherche, la collecte de données de la situation pédagogique effectuée avec mes élèves ont permis de vérifier certains aspects des écrits.

La compétence s'est développée davantage, car il y a eu une étroite collaboration avec les spécialistes de l'école, avec la direction, avec la titulaire du groupe participant, avec les autres enseignants ainsi qu'avec les parents. Également, je me suis inscrite aux ateliers de développement professionnel offerts par le centre des services dans lequel je travaille. Ces échanges étaient très enrichissants, car des enseignants expérimentés et non expérimentés ainsi que des conseillers pédagogiques faisaient partie de ces ateliers.

Finalement, le journal de bord, les réflexions critiques et l'autoanalyse qui ont fait partie de ce travail ont mené à un regard sur nos compétences professionnelles et à chercher des moyens pour mieux les développer.

### **4.3 Analyse des résultats**

Pour cet essai, notre préoccupation se penchait sur la compétence orale des élèves et la faiblesse de la perception de sa compétence que ces derniers semblent présenter en anglais lors des interactions orales. Partant du fait que l'oral est un objet complexe à définir et à

décrire en enseignement des langues (Eriksson et di Pietro, 2011 cités par Dumais et al., 2017), on sait d'emblée que ce travail est un défi. Cependant, les constatations de faiblesse au niveau de l'oral des élèves et le grand désir de les aider dans leur développement de la perception de sa compétence lors des interactions orales en anglais ont suffi pour effectuer ce projet.

Il est à noter, selon Dumais (2014), que l'enseignement de la communication écrite est priorisé au détriment de la communication orale, alors que les pondérations des compétences de l'anglais exigent autrement. En effet, la pondération pour l'interaction orale en anglais est de 45%, alors que la compréhension des textes lus est de 35% et la pondération de la production écrite est de 20%.

Ces faits portent à réflexion pour la problématique ici présentée. Cherchant à trouver des stratégies pour augmenter la perception de sa compétence, on a arrêté notre choix sur une activité authentique qui permet des interactions orales dans des échanges courts et concrets.

Faire vivre aux élèves un échange linguistique avec des élèves d'une province anglophone avait pour but de répondre à la question centrale de cet essai. En ce sens, vérifier si une expérience authentique modifierait en quelque sorte la perception de sa compétence de manière positive.

Les observations et annotations du journal de bord nous portent à croire qu'il y a une forme d'influence positive de la perception de sa compétence. Les comportements et commentaires des élèves par rapport à l'échange semaine après semaine ont été riches en positivisme. Également, leur engagement en classe autant dans leur participation que dans leur attention montrait vraisemblablement une évolution positive de la perception de sa compétence des élèves en anglais. On observait une prise de confiance tout en exprimant leur hâte à l'échange.

Néanmoins, quelques questionnements demeurent : pourquoi les élèves démontraient-ils autant d'intérêt pour l'expérience? Pourquoi avaient-ils l'air si confiants? Pourquoi observons-nous une amélioration de la perception de sa compétence dans les deux tiers des réponses du questionnaire? Pourquoi ont-ils répondu indécis à la suite de l'expérience?

Sans prétendre à une quelconque exhaustivité, les réflexions pour ce travail me mènent à conclure qu'il y avait vraisemblablement une modification positive de la perception de sa compétence. Les réponses aux questions à la suite de l'expérience montrent que plus de la moitié des participants ont aimé parler avec de vrais anglophones. Également, plus de la moitié trouvent que ce genre d'activité les aide à progresser en anglais. Presque la moitié se sont sentis fiers et seulement trois se sont sentis inquiets. Il reste à souligner que la réponse majoritairement négative à la question qui demandait s'ils craignaient que leurs camarades rient d'eux lorsqu'ils parlent en anglais, démontre une belle ambiance de classe. De plus, les résultats académiques et les commentaires des élèves en fin d'année scolaire témoignent de leur satisfaction de progrès.

Enfin, les observations et annotations recueillies dans le journal de bord ont soulevé une constatation qui n'est pas moins importante pour le développement de la perception de sa compétence. En effet, la modification positive de cette dernière s'est aussi produite grâce à l'ambiance de classe établie dans le groupe. Notamment, depuis l'annonce du projet d'échange linguistique, j'ai remarqué l'engagement et l'intérêt, car j'ai moi-même profité de les encourager positivement. Je leur ai offert diverses activités d'interaction orale que je savais d'emblée, ils maîtrisaient. Ces dernières correspondent aux expériences actives que présente Bandura (1989, 2007). En ce sens, on peut apporter comme preuve leurs succès académiques. En effet, les seuls échecs en évaluation orale qu'il y a dans ce groupe sont ceux des élèves qui n'ont pas réussi les cercles de lecture. Ces élèves ont manqué d'assiduité par rapport à la lecture de leur petit roman à la maison et les devoirs évalués qui s'y rattachaient. Ces mêmes élèves ont bien réussi lorsqu'ils s'agissaient d'activités

orales en groupe dans la classe. Plus précisément, ils ont effectué des activités telles que de jeux de société du genre serpents et échelles avec des questions et réponses à développement, des cartes à tâches dans lesquelles ils doivent lire un court texte et répondre aux questions « où? », « qui? », « quand? », « comment? », « pourquoi? », ou une entrevue rotative par équipes d'une collègue anglophone qui travaille au service de garde de l'école. Des traces ainsi que des évaluations de tous les élèves ont été compilées pour ces activités.

Également, les élèves ont reçu des rétroactions constantes de ma part pour les guider. Bandura (1989, 2007) dit que les rétroactions verbales aident l'apprenant à remarquer ses capacités, ce qui, par conséquent, favorise la perception de sa compétence. Il semble que le fait d'exprimer ma confiance en eux et leur faire remarquer leurs forces de façon constante a contribué à encourager les élèves dans leur engagement et leur intérêt. Pour ajouter aux rétroactions, on s'est assurés de donner des rétroactions positives venant de leur enseignante titulaire. Le groupe a aussi reçu du renforcement positif et de la rétroaction de la part de l'enseignante de la Colombie-Britannique.

À la fin de cette recherche, il est important de souligner les limites qui ont marqué celle-ci. En effet, un aspect important à rappeler est le fait d'avoir vécu l'activité en contexte de pandémie. Cette réalité a rendu l'ensemble difficile à gérer. Non seulement il a été compliqué de trouver des enseignants prêts à s'investir dans le projet avec nous, mais il y a eu plusieurs situations de confinement du groupe ainsi que beaucoup d'absences. L'enseignante qui a accepté d'effectuer cet échange était très gentille, mais a accepté à condition que je planifie le tout. Aussi, elle ne répondait pas rapidement à mes messages et a oublié la première rencontre. Nous avons dû planifier une autre. J'ajouterais que cette situation a refroidi un peu mes élèves. Toutefois, notons que cet événement m'a permis d'ajouter à mon développement professionnel de manière positive, car c'est ce genre défi qui nous permet d'apprendre davantage. J'ai quand même adopté une attitude positive et banalisé la situation en disant aux élèves que cela nous laisserait plus de temps pour nous

préparer. Les enseignants doivent savoir s'adapter et demeurer flexibles pour modifier la planification en fonction du déroulement d'un cours, d'une journée ou d'une situation quelconque. (Bowen, Desbiens, Gendron et Bélanger, 2005)

Il aurait été intéressant d'avoir plusieurs rencontres d'échange linguistique, mais surtout, de trouver plus de traces observables de la perception de sa compétence. Il apparaît que la perception de sa compétence peut être influencée par un grand nombre de variables, et par conséquent, il est difficile d'isoler l'effet d'une seule activité.

En ce sens, on peut dire que l'augmentation de la perception de sa compétence ne s'est pas produite uniquement grâce à l'activité, mais au processus complet de celle-ci (avant-pendant-après) ainsi que le climat positif établi dans le groupe.

Le fait d'observer l'ensemble du groupe en permanence pour recueillir des informations m'a permis une vue d'ensemble pour bien suivre l'évolution de ce dernier. Également, le fait de maintenir une bonne communication et collaboration avec eux a contribué à les laisser s'exprimer, par conséquent, ils se sont sentis écoutés. Selon Lessard et Schmidt (2011), les élèves aiment sentir que leur enseignant leur fait confiance et écoute leur opinion.

Dans cet ordre d'idées, quelques pistes d'amélioration peuvent être apportées. Par exemple, avant et après l'activité, on pourrait observer la perception de la capacité d'interagir oralement des élèves, leur niveau d'implication, le progrès à la suite des rétroactions ainsi que les émotions. Un autre exemple d'observation plus précis pourrait être de choisir d'observer seulement quelques élèves. En ce sens, on peut choisir un nombre égal d'élèves faibles, d'élèves moyens et d'élèves forts. Ainsi, il y aurait une comparaison plus précise et concrète. D'ailleurs, on pourrait ajouter des entrevues avec les élèves ciblés pour comparer leurs témoignages dans l'analyse finale du projet.



## CONCLUSION PERSONNELLE

Sans sous-estimer certaines entraves de logistique que ce projet représente, considérant qu'il a été effectué pendant une pandémie, il est incontestable que celui-ci a été l'occasion d'alimenter des réflexions, des expériences d'enseignement, d'apprentissage et d'évolution en tant que professionnelle dans le domaine de l'éducation.

Non seulement nous étions en contexte de la COVID, mais nous avons effectué ce projet pendant mon stage 2. Ce qui en résulte c'est le travail assidu pour appliquer les apprentissages acquis pendant la maîtrise qualifiante, le retour aux lectures, les réflexions, les notes du journal de bord et le développement des compétences professionnelles en enseignement.

Ainsi, d'une part, cet essai m'a permis de mettre en pratique et d'expérimenter les apprentissages de la maîtrise. Comme le reflète ce travail, un concept qui résonne souvent dans mes réflexions et dans ma pratique est celui de la perception de sa compétence. J'ai apprécié le défi d'imbriquer mes acquis à ma pratique enseignante. Je désirais atteindre un objectif précis, qui m'a laissé sur ma faim. Il serait souhaitable de le refaire tout en tenant compte des améliorations possibles à apporter. Les élèves ont démontré de l'intérêt et l'expérience a quand même servi de moteur de motivation, car les élèves se sont engagés.

Enfin, un projet d'échange linguistique me semble toujours une activité pertinente pour le développement de la compétence orale. Le fait que les élèves aient trouvé l'activité intéressante et enrichissante vient confirmer l'hypothèse de Spinger (2018) selon laquelle l'approche collaborative, « permet un dépassement de soi, apporte à chacun satisfaction et joie d'avoir vécu une expérience humaine pleine d'enseignements » (Spinger, 2018, p. 17). Également, le fait de coopérer en anglais et en français, fait en sorte que les élèves sentent le pouvoir d'agir dans la langue de l'autre (les francophones en anglais et les anglophones en français). Les élèves ont eu l'occasion de montrer leurs compétences

générales et langagières, ce qui leur a permis leur intérêt, leur motivation et leur investissement (Norton, 2013)

Est-ce qu'elle augmente la perception de sa compétence? Je dirais oui. Cependant, on constate que ce n'est pas qu'une activité qui augmente la perception de sa compétence, mais un ensemble de facteurs. Ces derniers étant une série de séquences didactiques et pédagogiques s'ajustant au développement et l'apprentissage des élèves. Celles-ci bonifiées de rétroactions fréquentes pour permettre des succès et ainsi cheminer en bâtissant la confiance pour atteindre l'objectif fixé.

## RÉFÉRENCES

Archambault, J., et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe*. 4<sup>e</sup> édition. Boucherville: Gaëtan Morin.

Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review* n° 84.

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. Dans V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Réimpression dans H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Bandura, A. (2007/1989). *Autoefficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2<sup>e</sup> éd., traduit par J. Lecompte). Bruxelles : De Boeck.

Barbeau, D. (1991). Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires. *Pédagogie Collégiale*, 5(1), 17-22.

Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114.

Bell, T. R., (2005), Behaviors and attitudes of effective foreign language teachers: Results of a questionnaire study. *Foreign Language Annals*, 38(2), 259-270.

Belleï, L. M. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago: Fondo de naciones unidas para la infancia (UNICEF).

Bernaus, M. et Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *Modern Language Journal*, 92(3), 387-401. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753.x>

Bong, M., et Shaalvik E, M. (2003) Academic Self Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.

Bodie, Graham D. (2010). A Racing Heart, Rattling Knees, and Ruminative Thoughts: Defining, Explaining, and Treating Public Speaking Anxiety. *Communication Education*, 59: 1, 70 — 105 <http://dx.doi.org/10.1080/03634520903443849>

Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*.

Repéré [https://www.researchgate.net/profile/Therese\\_Bouffard/publication/237102884\\_Les\\_strategies\\_de\\_motivation\\_des\\_enseignants\\_et\\_leurs\\_relations\\_avec\\_le\\_profil\\_motivationnel\\_d'eleves\\_du\\_primaire\\_RAPPORT\\_DE\\_RECHERCHE/links/00b49539ee5ad161ed000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Therese_Bouffard/publication/237102884_Les_strategies_de_motivation_des_enseignants_et_leurs_relations_avec_le_profil_motivationnel_d'eleves_du_primaire_RAPPORT_DE_RECHERCHE/links/00b49539ee5ad161ed000000.pdf)

Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M. et Bélanger, J. (2005). *L'acquisition et le développement des habiletés sociales*. In N. Desbiens, C. Lanaris et L. Massé. (dir), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*. (p. 213-227). Québec: Gaétan Morin.

Brown, H. D., et Abewickrama, P. (2010) *Language assessment: principles and classroom practices*, 2nd edn. White Plains, NY: Pearson Longman.

Clevenger, T. Jr (1959). A Synthesis of Experimental Research in Stage Fright. *Quarterly Journal of Speech*, 45, 134-145.

Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI<sup>e</sup> siècle? *Savoirs*, 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>

Cloutier, R. (1996). *Les théories de l'adolescence*. In Cloutier, R. (Eds), *Psychologie de l'adolescence* (pp. 7-25). Chicoutimi, QC : Gaëtan Morin

Cloutier, R. et Renaud, A. (1990). *Psychologie de l'enfant*. Boucherville: Gaëtan Morin.

Covington, M. V. (1992). *Making the Grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York : Cambridge University Press.

Comité sénatorial permanent des langues officielles. (2015). Viser plus haut : Augmenter le bilinguisme de nos jeunes Canadiens. Repéré à : <http://www.parl.gc.ca/Content/SEN/Committee/412/ollo/rep/rep06jun2015-f.pdf>

Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ), (2014). L'amélioration de l'enseignement de l'anglais langue seconde au primaire: un équilibre à trouver: consulté en ligne au. <https://www.cse.gouv.qc.ca/en/>: Québec.

Dağgöl, G.D. (2019). *Learning Climate and Self-Efficacy Beliefs of High School Students in an EFL Setting*.

Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer les compétences*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Dorney, Z., (2001), cité par French, Leif M., Collins, L. (2011). Enquête nationale sur l'enseignement de l'anglais langue seconde, (ALS), au Canada: perspectives du personnel

enseignant. L'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS), Canadian Association of Second Language Teachers, (CASLT).

Duclos, G. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, Hôpital de Sainte-Justine, Montréal (Québec).

Dumais, C. (2011). L'oral pragmatique : un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves. *Vivre le primaire*, 24(1), 42-45.

Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans R. Bergeron et G. Plessis- Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 19- 34). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.

Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec en Outaouais, Gatineau.

Dumais, C. (2017). Communiquer oralement : une compétence à développer au collégial. *Pédagogie collégiale*, 31(1), 13-19.

Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélair, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.), *Didactiques : bilan et perspectives*. (P. 101- 124). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Eccles, J., et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals, *Annual Review Psychology*, 53, 109-132.

El Euch, S. (2017). La didactique des langues secondes ou étrangères. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.), *Didactiques : bilan et perspectives* (p. 125-148). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Emmer, E. T. et Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of teacher educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*. 36(2), 103-112.

Farrell Ferris, L., Impact de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale en continu. 2016. {dumas-01429938}

French, L., Beaulieu, S. et Huot, D. (2017). Regard sur le développement de la compétence de communication à l'oral : récit rétrospectif d'un apprenant de français langue seconde. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 20 (2), i–xxiii. <https://doi.org/10.7202/1042672ar>

Gagnon, M. (1974). Quelques facteurs déterminant l'attitude vis-à-vis l'anglais, langage second. In R. Darnell (Eds.). *Linguistic diversity in Canadian Society (Vol. II)*. Edmonton: Linguistic Research Inc.

Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir? *Savoirs*, 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>

Gálvez, I. e. (2015). La relación entre familia y escuela. Una visión General. *XIII Encuentro de Consejos Escolares* (pp. 21). Santander: Participación Educativa.

Gardner, R. C. et Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Gardner, R.C. et MacIntyre, P.D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.

Genç, G., Kulusakli, E., et Aydin, S. (2016). Exploring EFL Learner's Perceived Self-efficacy and Beliefs on English Language Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (2). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n2.4>

Goleman, D. (1997). L'intelligence émotionnelle 1. Comment transformer ses émotions en intelligence, Robert Laffont (traduit de l'américain par Thierry Piélat), *Emotional Intelligence*, 1997.

Gouvernement du Québec (2001a). *La formation à l'enseignement*. Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (2010). Résultats des épreuves uniques de juin 2009. *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010)*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1984000>

Gouvernement du Québec (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique du Québec*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.



Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, étapes et approches*. (p.183-211). St-Laurent, Québec : ERPI

Guichon, N. et Nicolaev, V. 2009. Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2. *Échanger Pour Apprendre en Ligne*, Grenoble, Actes du colloque Epal 2009

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R.F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem. The puzzle of the low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum Press.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269293, 269-293.

Karsenti, T. Raby, C. Villeneuve, S. et Gauthier, C. (2007). *La formation des maîtres et la manifestation de la compétence professionnelle à intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement- apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel*. Récupéré du site Erudit : <https://depot.erudit.org/bitstream/001140dd/1/DetailleTIC8.pdf>

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *Les recherches en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP, Faculté d'éducation Université de Sherbrooke, 2014.

Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. *Cahiers de l'APLIUT : La motivation, un moteur dans l'apprentissage des langues*, 24 (2), 53-73.

Korpela, L. (2011). *Why don't students talk? Causes of foreign language communication apprehension in English classes: a comparison of high apprehensive and low apprehensive upper secondary students*. Unpublished M.A. thesis. University of Helsinki: Department of Teacher Education.

Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. (Oxford: Pergamon, 1982)

[http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)

Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.

Lafontaine, L. (2018). Enseñanza de la producción oral: ¿realidad posible ! Una secuencia didáctica sobre la entrevista informativa. Dans P. Núñez Delgado (*dir.*), *Literacidad y secuencia didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (p. 127-154). Barcelona : Ediciones Octaedro.

Laurier, M. D., Tousignant, R., et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages (3e éd.)*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.

Lebrun, M. et Lacelle, N. (2012). Les usages linguistiques des adolescents québécois sur les médias sociaux, *Alsic* [En ligne], Vol. 15, n°1 | 2012, mis en ligne le 30 mars 2012, consulté le 31 janvier 2021. DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.2462>

Leclerc, J. (2014). *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval, 25 novembre 2014, [<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/2vital.htm>] (15 avril 2015).

Lessard, A., et Schmidt, S. (2011). Recension des écrits sur la gestion de classe. Québec: Université de Sherbrooke.

Manoïlov, P. et Oursel, É. (2019). Analyse des interactions et didactique des langues : tour d’horizon des relations, *Linx* [En ligne], 79 | 2019, document 1, mis en ligne le 30 décembre 2019, consulté le 22 juillet 2021. URL: <http://journals.openedition.org/linx/3399>; DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.3399>

Masgoret, A.M., et Gardner, R.C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning. A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53, 123-163.

McCroskey, J. C. (1970). Measures of Communication-Bound Anxiety. *Speech Monographs*. 37, 269-277.

McCroskey, J. C. (1997b). *Willingness to Communicate, Communication Apprehension and Self-Perceived Communication Competence: Conceptualization and Perspectives*. In Daly, J. A., McCroskey, J. C., Ayres, J., Hopf, T. et Ayres, D. M. (Eds) *Avoiding Communication. Shyness, Reticence and Communication Apprehension*. 2<sup>nd</sup> edition. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc., 75-108.

Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid : Edelsa.

Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur du Québec (2020). *Programme de formation de l’école québécoise*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/domaine-des-langues/anglais-langue-seconde/>

Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur (2020). Document d’information. Épreuves uniques. Anglais, langue seconde, programme de base. Repéré à

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/evaluation/DI\\_AL\\_S\\_Base\\_5e\\_sec\\_2020-2021\\_01.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_AL_S_Base_5e_sec_2020-2021_01.pdf)

Ministère de l'éducation du Québec, MEQ, SPEAQ, Société pour la Promotion de l'Enseignement de l'Anglais langue seconde au Québec; RCCP ALS, Regroupement des Conseillers et Conseillères Pour l'Anglais Langue Seconde (2001). Guide de l'implantation des modèles d'anglais intensif, langue seconde, dans les écoles primaires du Québec, Gouvernement du Québec: Québec.

Morin, A.J.S., Maïano, C., Marsh, H.W., et Janosz, M., Nagengas, B., (2011). The Longitudinal Interplay of Adolescents' Self-Esteem and Body Image: A Conditional Autoregressive Latent Trajectory Analysis. *Multivariate Behav Res* 2011 April; 46(2):157-201. Doi: 10.1080/00273171.2010.546731. PMID: 26741327

Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* [mémoire de maîtrise non publié]. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Autoregressive Latent Trajectory Analysis. Manuscript submitted for publication in *Child Development*.

Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2<sup>nd</sup> ed.).

Oxford. R. (1994). *Language Learning Strategies. An Update*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Washington, D.C.

Pajares, F., et Schunk, D. H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. Dans R. Riding et S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). Londres: Ablex Publishing.

Peguret, M. (2014). Le sentiment d'autoefficacité et les stratégies d'apprentissage chez les étudiants de français langue seconde venant d'immersion. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (3), 579–599. <https://doi.org/10.7202/1029075ar>

Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Éducateur*, 2, 18, 30-33.

Programme de Formation de l'école québécoise (2006). Anglais, langue seconde. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_anglais-langue-seconde-primaire\\_2006.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_anglais-langue-seconde-primaire_2006.pdf)

Poortvliet, M., Clarke, A. et Gross, J. (2019). *Improving Social and Emotional Learning in Primary Schools: Guidance Report*. Education Endowment Foundation.

<file:///C:/Users/TORRPATR/Downloads/improving-social-and-emotional-learning-in-primary-schools.pdf>

Pulido Barrios, R. et Muñoz, O. (2011). La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera : un estudio de caso. *Lengua y Habla*, 15, 128-140.

Puozzo Capron, I. (2009). Le sentiment d'efficacité personnelle. Pour un nouvel enseignement/apprentissage des langues. *Revue Sciences Croisées en ligne*, 6, 1-29. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/977>

Rao, Z., (2002), Chinese students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL classroom. *System*, 30, 85-105.

Rémon, J. et Privas-Bréauté, V. (2018). Introduction – Confiance, reliance et apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [En ligne]*, Vol. 37 N°1 | 2018, mis en ligne le 08

février 2018, consulté le 08 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5818>

Ridley, D. S., et Walther, B. (1995). *Creating responsible learners: The role of a positive classroom environment*. Washington DC, USA: American Psychological Association.

Senécal, I. (ND). *Comment donner une rétroaction efficace aux élèves*. Repéré à : [https://www.profweb.ca/system/cms/files/files/000/002/497/original/Retroaction\\_efficace.pdf](https://www.profweb.ca/system/cms/files/files/000/002/497/original/Retroaction_efficace.pdf)

Spinger, C. (2018). Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*; 34(2). Récupéré du site : <https://journals.openedition.org/ripes/1336>SynLab. (2017-2018). Recherche Action. Étude sur le sentiment d'efficacité personnelle. Repéré à : <https://syn-lab.fr/wp-content/uploads/2018/08/Livret-Rapport-recherche-action-Bdp.pdf>

Swain, M., (2000), French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 199-212.

Taylor, D. (1994). Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity? The pseudo-problem of authenticity in the language classroom. *TESL-EJ (Teaching English as a Second or Foreign Language: An Electronic Journal)* 1/2: 1-12, A-1. Contact: Maggi Sokolik, Editor

Terrier, L. (2021). Éditorial – Regard sur 40 ans de publications. 363. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Les cahiers de l'Apliut* », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 40 N°2 | 2021, mis en

ligne le 15 juin 2021, consulté le 22 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/7942> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.7942>

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : ERPI.

Weber C. 2013. *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. s.l. Les éditions Didier.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548.

## ANNEXE

## Le questionnaire (55 questions)

## Questionnaire pour recherche - Miss Patricia

1.

**En début d'année ou l'année dernière, je ne me sentais jamais sûr lorsque je parlais anglais**

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

2.

**En début d'année ou l'année dernière, je m'inquiétais de commettre des erreurs lorsque je parlais**

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord



3. **En début d'année ou l'année dernière, j'étais vraiment nerveux lorsque mon enseignante d'anglais s'apprêtait à me poser une question \***

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

4. **En début d'année ou l'année dernière, j'étais nerveux de ne pas comprendre**

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

5. **En début d'année ou l'année dernière, je pensais souvent que les autres élèves étaient meilleurs que moi**

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

6. **En début d'année ou l'année dernière, j'étais vraiment nerveux défaire une présentation orale**

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

7. **En début d'année ou l'année dernière, je me sentais nerveux lorsque nous parlions en petit groupe en anglais**

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

8. **En début d'année ou l'année dernière, je me sentais vraiment nerveux lors des évaluations en anglais**

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

9. **En début d'année ou l'année dernière, je me sentais à l'aise en général dans le cours d'anglais**

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

10. **En début d'année ou l'année dernière, je me sentais vraiment nerveux lorsque je devais parler sans me préparer en anglais**

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

11. **En début d'année ou l'année dernière, ça me rendait mal à l'aise de me porter volontaire pour parler en classe**

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

12. **En début d'année ou l'année dernière, même si je me préparais pour le cours d'anglais, je me sentais nerveux**

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

⋮

13. **En début d'année ou l'année dernière, je crois que je me serais senti nerveux de parler avec un anglophone**

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

14. **En début d'année ou l'année dernière, j'avais peur que mon enseignante corrige chacune de mes erreurs en anglais**

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

15. **En début d'année ou l'année dernière, je me sentais complexé de parler en anglais devant mes camarades de classe**

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

16. **En début d'année ou l'année dernière, plus j'étudiais, plus j'étais confus**

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

17. **En début d'année ou l'année dernière, j'avais peur que mes camarades rient de moi**

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

18. **En début d'année ou l'année dernière, je trouvais que le cours d'anglais avançait trop vite**

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord



19. **En début d'année ou l'année dernière, je n'avais pas le temps de prendre les notes et d'écouter les explications**

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

20. **La classe inversée m'a permis de comprendre plus.** \*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

\*Les questions de 21 à 27 concernaient des questions à propos de la classe inversée qui m'intéressait de sonder.

28. **La deuxième moitié de l'année ou en 6e, je ne me sens toujours pas sûr lorsque je parlais anglais \***

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

29. **La deuxième moitié de l'année ou en 6e, je m'inquiète encore de commettre des erreurs lorsque je parle anglais \***

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

30. La deuxième moitié de l'année ou en 6e, je suis encore nerveux lorsque mon enseignante d'anglais s'apprête à me poser une question \*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

31. La deuxième moitié de l'année ou en 6e, je suis encore nerveux de ne pas comprendre \*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

32. La deuxième moitié de l'année **ou en 6e,**  
**je pense encore souvent que les autres élèves sont meilleurs que moi**

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

33. La deuxième moitié de l'année **ou en 6e,** je suis encore vraiment nerveux de faire une  
**présentation orale** \*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

34. La deuxième moitié de l'année **ou en 6e,**  
**je me sens encore nerveux lorsque nous parlons en petit groupe en anglais**

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

...

35. La deuxième moitié de l'année **ou en 6e,** je me sens encore vraiment nerveux lors des  
**évaluations en anglais** \*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

36. La deuxième moitié de l'année ou en 6e, je me sens à l'aise en général dans le cours d'anglais

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

37. La deuxième moitié de l'année ou en 6e, je me sens encore vraiment nerveux lorsque je dois parler sans me préparer en anglais (spontanément) \*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

38. La deuxième moitié de l'année **ou en 6e**, ça me rend encore mal à l'aise de me porter volontaire pour parler en classe \*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

39. La deuxième moitié de l'année **ou en 6e**, je me sens encore nerveux même lorsque je me prépare \*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

40. La deuxième moitié de l'année **ou en 6e**,  
**je crois que je me sens nerveux de parler avec un anglophone**

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

⋮

41. La deuxième moitié de l'année **ou en 6e**, lorsque je parle,  
**j'ai peur que mon enseignante corrige chacune de mes erreurs en anglais**

\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord



42. **La deuxième moitié de l'année ou en 6e, je me sens encore complexé de parler en anglais devant mes camarades de classe \***

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

43. **La deuxième moitié de l'année ou en 6e, lorsque j'étudie, je me sens encore confus \***

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

44. La deuxième moitié de l'année ou en 6e, j'ai encore peur que mes camarades rient de moi \*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

45. La deuxième moitié de l'année ou en 6e, je trouve encore que le cours d'anglais avance trop vite \*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

46. La deuxième moitié de l'année, je n'ai pas le temps de prendre les notes et d'écouter les explications \*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

47. Échange linguistique avec la Colombie Britannique.

J'ai aimé cette activité, car c'était un échange avec des vrais anglophones. \*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

48. Échange linguistique avec la Colombie Britannique.

J'aimerais faire ce genre d'activité plus souvent. \*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

49. Échange linguistique avec la Colombie Britannique.

Je trouve que je progresse avec ce genre d'activité. \*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

50. Échange linguistique avec la Colombie Britannique.

Pendant l'activité, je me sentais insécure de parler en anglais. \*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

50. Échange linguistique avec la Colombie Britannique.

Pendant l'activité, je me sentais insécure de parler en anglais. \*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

51. Échange linguistique avec la Colombie Britannique.

Lorsque je parlais avec les jeunes anglophones, je me sentais content/contente de comprendre et parler en anglais. \*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord



52. Échange linguistique avec la Colombie Britannique.

Après ma participation, je me sentais fier/fière d'avoir parlé en anglais et avoir compris. \*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

53. **Échange linguistique avec la Colombie Britannique.**

**Si j'ai l'occasion, je voudrais le refaire. \***

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

54. **Échange linguistique avec la Colombie Britannique.**

**Je trouve que ce genre d'activité me permet de progresser dans l'apprentissage de l'anglais.**  
\*

- Très d'accord
- Moyennement d'accord
- Je ne sais pas
- Moyennement en désaccord
- Pas du tout d'accord

55. **Commentaires ou recommandations pour l'avenir. Continuer avec la classe inversée? pourquoi? Ne pas continuer? Pourquoi? Faire des échanges linguistiques comme celui avec la Colombie Britannique? Oui, pourquoi? Non, pourquoi? \***

Entrez votre réponse