

2m11.2921.5

Université de Montréal

**Effets de l'approche coopérative/communicative sur la motivation  
d'apprendre l'anglais d'élèves en milieu défavorisé**

par

Evridiki Vicky Giannas

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître ès arts (M.A.)  
en sciences de l'éducation option didactique de l'anglais

Juin, 2001

© Evridiki Vicky Giannas, 2001



Handwritten text, possibly a title or header, mostly illegible due to blurriness.

LB  
5  
157  
2002  
N.006

Handwritten text, possibly a list or notes, mostly illegible due to blurriness.

Handwritten text, possibly a signature or date, mostly illegible due to blurriness.

Handwritten text, possibly a footer or page number, mostly illegible due to blurriness.

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :  
**Effets de l'approche coopérative/communicative sur la motivation  
d'apprendre l'anglais d'élèves en milieu défavorisé**

présenté par :  
**Evridiki Vicky Giannas**  
a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Gilles Gagné.....: Président du jury

Patricia Lamarre.....: Directrice de recherche

Michel Pagé.....: Membre du jury

« Si les enfants ne peuvent apprendre comme nous leur enseignons,  
enseignons-leur comme ils peuvent apprendre. »

Vicky Giannas

«Il est nécessaire que les élèves apprennent à coopérer et  
coopèrent pour apprendre. »

Jim Howden

«Il faut renouveler la pédagogie pour en faire un lieu d'interactions et de  
socialisation et faire en sorte que les programmes et le curriculum tiennent compte  
de la perspective de coopération mondiale. »

*La mission de l'École*, extrait de la  
synthèse de la conférence  
de Robert Bisailon, 1996.

"Ce n'est pas nos aptitudes mais nos attitudes qui déterminent notre succès!"

Anonyme

## Sommaire

## Sommaire

Cette recherche porte sur les effets d'une approche pédagogique sur la motivation des élèves du niveau secondaire dans un contexte de milieu défavorisé. Plus spécifiquement, elle examine l'approche coopérative dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Les particularités d'un contexte scolaire défavorisé, de sa clientèle, des interventions pédagogiques déjà en vigueur et des nouvelles pistes de solutions sont explicitées dans le premier chapitre.

Dans le deuxième chapitre, une discussion de l'assise théorique de notre étude met en évidence les différentes conceptions de l'apprentissage et de la motivation. Plus spécifiquement, le cadre conceptuel offre une meilleure compréhension de ces concepts en contexte de langue seconde, selon Gardner (1985) et Howden (1995, 1997, 1998, 2000). Un bilan des approches d'enseignement des langues secondes est présenté en plaçant l'accent sur l'approche communicative et ses lacunes. Par la suite, la pédagogie de l'approche coopérative est explicitée en présentant les avantages qui pourront favoriser la motivation en langue seconde. Enfin, une réflexion est élaborée afin d'examiner les arguments qui militent en faveur de l'utilisation de l'apprentissage coopératif par les élèves issus d'un milieu défavorisé, en situation d'apprentissage d'une langue seconde.

Dans le troisième chapitre, nous décrivons la méthodologie adoptée pour notre étude. Il s'agit d'une recherche-action, avec une intervention pédagogique, qui s'étend sur une période de sept mois auprès de deux groupes d'anglais langue seconde, de première secondaire à Montréal, Québec. La démarche centrale est celle d'une innovation contrôlée avec un instrument de mesure, d'ordre quantitatif. L'intervention pédagogique est décrite à l'aide d'un journal de bord et ses effets sur la motivation des apprenants sont évalués avec un pré-test et un post-test. Le quatrième chapitre présente les étapes de l'implantation et une discussion du journal de bord. Enfin, le dernier chapitre offre les interprétations possibles des résultats du questionnaire et des suggestions pour des futures recherches.

## Table des matières

## TABLE DES MATIÈRES

Sommaire.....	v
Table des matières.....	vii
Liste des tableaux.....	x
Remerciements.....	xii
Introduction.....	xiv
<b>CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>1</b>
1.1 Contexte situationnel du problème.....	2
1.1.1 Contexte de recherche.....	3
1.2 Problème général de recherche.....	5
1.3 Implications et conséquences du problème.....	7
1.4 Précision du problème.....	8
1.5 Pertinence de l'étude.....	11
1.6 Contraintes du contexte délimitant les solutions du problème.....	12
<b>CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....</b>	<b>14</b>
1 Apprendre une langue seconde.....	16
1.1 Survol historique.....	16
1.2 Approche actuelle: l'approche communicative.....	18
1.3 L'apport du socio-constructivisme dans l'apprentissage d'une langue seconde.....	19
1.4 L'affectif et le social dans l'apprentissage d'une langue seconde.....	21
1.5 Conclusion sur l'apprentissage d'une langue seconde.....	22
2 Motivation.....	23
2.1 Le concept de motivation en langue seconde.....	23
2.2 Le concept de motivation selon Gardner.....	24
2.2.1 Orientation versus motivation: motivation instrumentale et intégrative.....	25
2.2.2 La motivation dans le modèle Socio-Éducationnel de Gardner.....	26
2.3 Un instrument pour mesurer la motivation.....	30
2.4 Conclusion sur la motivation.....	33
3 Approche coopérative/communicative.....	34
3.1 En quoi consiste l'approche coopérative?.....	34
3.2 Bref historique de l'approche coopérative.....	35
3.3 Recherches sur l'approche coopérative.....	36
3.4 Distinction entre pédagogie et approche coopérative.....	38
3.4.1 Distinction entre l'approche coopérative et le travail d'équipe.....	38
3.5 Habiletés et principes de base de l'approche coopérative.....	40
3.5.1 Précision du rôle de l'enseignant dans l'approche coopérative.....	43
3.6 Les avantages d'implanter l'approche coopérative/communicative.....	44
3.6.1 Les avantages d'implanter l'approche coopérative/communicative en classe de langue seconde.....	45

3.7 Types de mode d'interaction.....	47
3.8 Conclusion sur l'approche coopérative/communicative.....	48
4 Objectifs de recherche.....	48
4.1 Objectif spécifique et question de recherche.....	51
<b>CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>52</b>
1 Recherche-action.....	53
2 Démarche d'ensemble.....	54
2.1 Mode d'investigation.....	57
3 Population cible et choix des sujets de la recherche.....	58
3.1 Description du groupe expérimentiel.....	60
3.2 Description du groupe témoin.....	61
3.3 Perspectives reliées aux deux groupes de recherche.....	63
4 Intervention pédagogique.....	63
4.1 Cadre d'élaboration de l'intervention pédagogique.....	65
5 Techniques de prélèvement des données .....	66
5.1 Journal de bord.....	66
5.2 Questionnaire AMTB.....	67
5.3 Pré-test.....	69
5.4 Post-test.....	70
6 Procédé de sélection de codage et d'analyse des données du AMTB.....	70
7 Analyse et techniques statistiques des données du AMTB.....	74
8 Limites de la recherche.....	75
8.1 Le contrôle des variables.....	77
8.1.2 Contrôle des biais.....	77
8.1.3 Validité interne.....	77
9 Considérations éthiques et diffusion des résultats.....	80
<b>CHAPITRE IV LES RÉSULTATS DE NOTRE RECHERCHE.....</b>	<b>81</b>
1 Le déroulement de l'intervention pédagogique.....	82
1.1 Étapes de l'implantation de l'intervention pédagogique.....	82
1.2 Réflexions et commentaires sur le déroulement de l'intervention pédagogique.....	94
1.2.1 Qu'en pensent les élèves.....	97
1.2.2 Difficultés de l'implantation.....	99

2	AMTB: "Attitude/Motivation Test battery" .....	105
2.1	Comparaison du groupe expérimentiel et du groupe témoin au pré-test .....	107
2.2	Comparaison du groupe expérimentiel et du groupe témoin au post-test .....	109
2.3	Comparaison du pré-test et du post-test pour le groupe expérimentiel .....	114
2.4	Comparaison du pré-test et du post-test pour le groupe témoin .....	120
<b>CHAPITRE V CONCLUSION.....</b>		<b>123</b>
1	Synthèse de l'étude .....	124
1.1	Sommaire des résultats et de leur interprétation .....	126
1.1.1	Réflexion critique de l'implantation .....	126
1.1.2	Résultats du AMTB .....	129
2	Implications et suggestions pour futures pratiques et études .....	130
<b>Références bibliographiques.....</b>		<b>137</b>
Annexe I: Préparation de l'intervention pédagogique.....		146
Annexe I-A: Lettre d'autorisation par la Commission scolaire de Montréal.....		147
Annexe I-B: Comment enseigner pour que les élèves apprennent?.....		148
Annexe I-C: Avantages pédagogiques et psycholinguistiques pour l'implantation de l'approche coopérative/communicative.....		149
Annexe I-D: La mise en place du travail d'équipe.....		150
Annexe I-E: Comment implanter l'approche coopérative/communicative.....		151
Annexe II: Extraits de documents du Ministère de l'Éducation.....		152
Annexe II-A: Approches, Méthodes et Organisations pédagogiques.....		153
Annexe II-B: Synthèse du contenu du programme du premier cycle.....		154
Annexe II-C: Sommaire des objectifs terminaux du premier cycle.....		155
Annexe III : Un instrument pour mesurer la motivation .....		156
Annexe III-A : Consignes.....		157
Annexe III-B : Renseignements généraux.....		158
Annexe III-C : AMTB : Attitude/Motivation Test Battery .....		159
Annexe IV : Intervention pédagogique.....		168
Annexe IV-A : Présentation de structure et de stratégies.....		169
Annexe IV-B : Quelques activités d'approche coopérative.....		179
Annexe IV-C : Formation des groupes pour l'apprentissage coopérative.....		193
Annexe IV-D : Pas géant d'une valeur coopérative.....		195
Annexe IV-E : Valeurs coopératives.....		196
Annexe IV-F : Les cartes de rôles de base.....		198

## Liste des tableaux

## LISTE DES TABLEAUX

1.	Indices comportementaux d'élèves démotivés.....	2
2.	Les principes de l'approche communicative.....	18
3.	Composantes du modèle Socio-Éducationnel de Gardner.....	27
4.	Modèle Socio-Éducationnel de Gardner.....	27
5.	Indicateurs du modèle et du questionnaire de Gardner.....	33
6.	Résultats de l'approche coopérative.....	36
7.	Les effets de l'approche coopérative.....	37
8.	Comparaison du travail d'équipe en approche communicative et en approche coopérative/communicative.....	39
9.	Liste d'habiletés de coopération.....	40
10.	Enseignement cyclique des valeurs préconisées dans l'enseignement des habiletés coopératives.....	41
11.	Le tableau en T.....	42
12.	Synthèse des avantages de l'approche coopérative.....	45
13.	Structures pour l'approche coopérative.....	47
14.	Démarche d'ensemble.....	56
15.	Caractéristiques des sujets du groupe expérimental.....	61
16.	Caractéristiques des sujets du groupe témoin.....	62
17.	Intervention pédagogique.....	64
18.	Plan de prélèvement des données.....	68
19.	Indicateurs du questionnaire AMTB.....	71
20.	Indicateurs et série de questions du AMTB.....	72
21.	Find someone who/trouve quelqu'un qui.....	84
22.	Former les équipes à l'aide des structures spécifiques.....	85
23.	Rendez-vous avec l'horloge coopérative.....	86
24.	Horloge coopérative.....	87
25.	In line/En file.....	87
26.	Les coins.....	88
27.	Élève actif dans ses apprentissages.....	89
28.	Peut-on me faire confiance?.....	90
29.	Comportements espérés pendant l'implantation des valeurs coopératives.....	91
30.	Rôles de l'approche coopérative.....	93
31.	Compilation des apprentissages selon la structure coopérative.....	96
32.	Différence dans les deux groupes de recherche pendant l'implantation.....	97
33.	Interdépendance liée aux rôles des membres de l'équipe.....	102
34.	Comportements perturbateurs et stratégies à utiliser pour réussir l'implantation.....	103
35.	Observations de l'enseignante.....	104
36.	Distinction du travail d'équipe dans les deux groupes de recherche.....	105
37.	Analyse des données.....	106
38.	Comparaison du groupe expérimental et du groupe témoin au pré-test.....	108
39.	Moyennes du AMTB au pré-test et au post-test pour deux groupes.....	109
40.	Comparaison du groupe expérimental et du groupe témoin au post-test.....	111
41.	Moyennes d'indicateurs.....	112
42.	Changements significatifs dans les deux groupes de recherche.....	114
43.	Comparaison du pré-test au post-test du groupe expérimental.....	115
44.	Comparaison du pré-test au post-test pour le groupe témoin.....	121
45.	Apprentissages améliorés par l'approche coopérative/communicative.....	128

## Remerciements

## Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier madame Patricia Lamarre, professeure au département de didactique de l'Université de Montréal de tout mon coeur. Cette recherche n'aurait pu être effectuée sans son sens critique, ses bons conseils et ses profonds encouragements. Elle a cru en moi, mon sujet de recherche, et plus spécifiquement en ma capacité d'effectuer et de terminer cette recherche. Elle m'a fait confiance et a démontré un énorme dévouement du début à la fin de ce projet. Son enthousiasme et sa grande générosité à communiquer son savoir ont grandement contribué à ma formation professionnelle.

Mille merci!

Ensuite, j'aimerais remercier monsieur Gilles Gagné et monsieur Michel Pagé, professeurs à l'Université de Montréal, pour leurs participation au comité de lecture pour évaluer cette recherche. De plus, j'aimerais remercier chaleureusement monsieur Daniel Gallipeau, enseignant depuis 15 ans à l'école où s'est effectuée notre recherche, Chomedey-De Maisonneuve, qui m'a judicieusement guidée au cours des premières étapes de cette recherche. Ce dernier a été d'une aide inestimable quant à l'amorce et à la réalisation de cette recherche.

Mille merci!

Un merci tout spécial à monsieur Casthély et ma soeur Leveda Giannas, qui m'ont offert un support technique pour la correction et la mise en page de cette recherche. Merci à mon mari, ma mère, mon père et mes ami(e)s pour vos encouragements et je voudrais tout simplement vous dire: «Enfin, c'est fini!». Merci pour votre écoute, surtout dans les moments les plus difficiles de ce projet.

Mille merci!

Finalement, merci à madame Lalande, directrice de l'école secondaire Chomedey-De Maisonneuve, pour sa contribution à rehausser le niveau de la qualité de vie et le rendement scolaire de ce qu'on peut appeler maintenant notre école.

Mille merci!

Enfin, merci aux parents des élèves que j'ai observés. Ces personnes m'ont permis de poursuivre cette recherche à l'intérieur même de ma classe. Merci également aux élèves qui se sont gentiment prêtés à cette étude.

## Introduction

## Introduction

L'enseignement a souvent été décrit dans le passé comme une tâche effectuée par une personne, l'enseignant, qui transmet des informations devant un groupe d'apprenants qui sont disposés et capables d'absorber celles-ci (Glasser, 1996). Plusieurs enseignants, didacticiens et psychopédagogues s'opposent à cette perspective, car elle simplifie un processus complexe qui comprend plusieurs facteurs qui dépendent de l'enseignant, de l'apprenant, de l'enseignement, de l'apprentissage et d'une multitude d'autres variables.

Auparavant, nous avons accordé beaucoup d'importance à l'acte d'enseigner, car tout était défini en fonction de l'enseignement. Dès les années 80, le nouveau curriculum de la réforme éducative du Québec met l'accent sur le processus d'apprentissage et prend en compte l'élève. Il y a là un changement de paradigme et d'approches pédagogiques qui se réaffirment à travers les propositions de la réforme de l'éducation d'aujourd'hui. Le modèle traditionnel de l'enseignement magistral postule implicitement que la connaissance s'acquiert par mémorisation et, conséquemment, que l'enseignement devient un simple travail de transmission d'informations.

Par ailleurs, l'enseignement et les approches pédagogiques ont beaucoup évolué au fil des années. Dans le nouveau paradigme, l'enseignement consiste à mettre en place des activités pour stimuler et activer la structure mentale de l'élève, de sorte qu'il s'engage dans un processus de construction des savoirs. Cette approche est couramment appelée constructivisme social ou socio-constructivisme, et met l'accent sur l'interaction de l'élève avec l'enseignant, la tâche scolaire, le contexte éducatif et son environnement culturel et social. Les derniers États Généraux (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995-1996) sur l'éducation au Québec ont conclu qu'il faut recentrer l'école sur l'élève et remettre celui-ci au coeur de la mission éducative. Le Conseil Supérieur de L'Éducation (1995) ajoute qu'en créant un milieu où l'élève se sent respecté, écouté, et où il participe aux décisions, l'élève sera au centre de ses apprentissages.

De plus, dans le cadre de la réforme éducative en cours, le ministère de l'éducation a choisi de redéfinir la mission de l'école en termes de construire (une société du savoir), de socialiser (vivre ensemble) et de qualifier (démontrer la compétence). Avec cette réforme, il y a plus d'importance accordée à l'environnement éducatif, principalement la classe, dans laquelle les élèves apprennent. Bref, elle propose la création d'une classe où les valeurs humaines sont véhiculées pour gérer et organiser l'apprentissage, l'enseignement et l'environnement éducatif proposé à l'élève. Par contre, il revient à l'enseignant de s'approprier cette nouvelle conception de l'apprentissage et d'adapter ses

pratiques pédagogiques aux besoins et aux caractéristiques des élèves (Conseil Supérieur de L'Éducation, 1995).

En accord avec ces tendances éducatives, depuis les années 80, le programme d'anglais langue seconde du Québec propose l'approche communicative. Faisant appel aux derniers développements en psychologie cognitive et en socio-constructivisme, cette approche postule que l'élève est au centre de son apprentissage. En bref, elle vise à montrer aux élèves à communiquer avec efficacité en langue seconde en tenant compte des conditions réelles/authentiques et des besoins de communication langagière, telle qu'elle se déroule en milieu non scolaire. Le nouveau programme du ministère demeure toujours de type: "communicatif":

"Second language learning requires that students be put in a rich stimulating linguistic and cultural environment, where English is the language of communication, thus centered on the students and the construction of their knowledge. It aims at developing the competencies deemed essential for students in Québec schools in the 21<sup>st</sup> century: the ability to interact orally in English, to reinvest their understanding of oral and written texts, and to write texts (Programme d'anglais, langue seconde, élémentaire, 2000)."

Bien que la réforme de l'éducation et la perception de l'apprentissage dans les écrits relatifs à l'éducation placent l'élève au centre de son apprentissage, on constate que plusieurs élèves ne veulent pas être à l'école. De nombreux élèves au secondaire s'expriment en expliquant qu'ils ne se sentent pas impliqués dans leur apprentissage, ce qu'est évident dans leur manque d'intérêt et de motivation pour leurs cours. Cette constatation conduit à la question suivante: Comment puis-je, comme enseignante, augmenter la motivation d'apprendre de mes étudiants et les placer au centre de leur apprentissage? Cette question se trouve au coeur de la problématique de cette étude. Pour tenter de remédier à cette problématique du manque de motivation, la nouvelle réforme propose qu'un élève est motivé, notamment, quand les tâches qui lui sont demandées ont un sens pour lui et qu'il est actif dans son processus d'apprentissage (Commission scolaire de Montréal, 1999).

Selon Howden (2000), l'approche coopérative/communicative encourage les apprenants à participer activement au processus d'apprentissage et le système de valeurs qui la sous-tend s'appuie sur des stratégies éprouvées qui favorisent l'apprentissage et facilitent la croissance personnelle et sociale des apprenants. Dans cette perspective, cette étude aura comme mission d'examiner des pratiques éducatives proposées par la pédagogie d'une approche coopérative/communicative qui semblerait répondre aux propositions de la réforme pour combler la nécessité d'un apprenant actif impliqué dans des tâches qui ont du sens pour lui. Avant d'amorcer le cadre conceptuel, réfléchissons plus en profondeur sur la problématique de cette recherche et examinons le contexte situationnel du problème de recherche.

## CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

## CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

### 1.1 Contexte situationnel du problème

Après cinq années d'enseignement auprès d'élèves du secondaire, mon expérience m'amène à constater l'ampleur de l'inefficacité des interventions pédagogiques en ce qui concerne la motivation des élèves. Ceux-ci s'expriment souvent avec des expressions comme: "C'est plate. Ceci ne m'intéresse pas. Je ne comprends rien. Je veux rien savoir. Je suis obligé par la loi d'être ici, etc.". Ces attitudes sont évidentes même avant que l'élève n'entre en classe, créant un climat d'agressivité et une dynamique négative pour l'apprentissage. Des collègues d'autres matières perçoivent ce manque de motivation chez ces mêmes élèves et considèrent que ceci entraîne des conséquences graves sur leur apprentissage. D'ailleurs, plusieurs rencontres du personnel enseignant dans l'école où j'enseigne, ont pour objet le manque de motivation des élèves envers leur apprentissage. Souvent, les enseignants soulignent les potentialités gaspillées des élèves et mentionnent des comportements comme ceux rapportés par Viau pour décrire "l'élève démotivé".

**Tableau 1: "Indices comportementaux d'élèves démotivés"** (adaptation de Viau,1994)

- Remet son travail à plus tard.
- Démontre une hésitation pour se mettre au travail.
- Choisit la voie la plus rapide pour accomplir une activité.
- Ne participe pas volontairement en classe.
- Fait son travail rapidement et sans être attentif.
- Abandonne rapidement une activité et n'essaie pas de la faire une deuxième fois.
- Souligne son incapacité de faire les travaux demandés : "Je ne suis pas capable, c'est trop difficile pour moi".
- Prétend avoir essayé de travailler mais n'avoir rien fait.
- Ne fait pas ses devoirs.
- Parle et dérange constamment en classe.
- Manque d'ordre et d'organisation dans ses travaux.
- Manque de matériel.
- A besoin de se faire pousser dans le dos pour travailler.
- Se couche sur son pupitre.
- Ne respecte pas les règlements.
- S'exprime avec l'expression : "Je ne comprends pas, ça ne me tente pas de travailler".
- Demande: " Est-ce que ça compte?" Et ne se met au travail que si la réponse est " oui ".
- Arrive souvent en retard au cours.

Selon Viau (1994), ces indices comportementaux servent à identifier un élève éprouvant un manque de motivation. Étant donné la présence de ces indices comportementaux chez la majorité de mes élèves, il semble exister un problème répandu et dramatique de manque de motivation. Cette constatation a engendré la question suivante: qu'est-ce qu'une enseignante peut faire pour augmenter la motivation de ses élèves et leur transmettre l'envie d'apprendre? Avant de tenter de répondre à cette question, considérons le contexte particulier de l'école ciblée.

Quand on parle de milieu urbain défavorisé, on indique un lieu géographique précis. L'adjectif urbain réfère à la forte densité de la population établie sur ce territoire, au milieu humain de ce même territoire. Enfin, l'utilisation du terme "défavorisé" désigne les effets produits par une population (milieu humain) à statut socioéconomique faible vivant dans un milieu géographique donné (territoire). En résumé, quand on parle de milieu urbain défavorisé, on fait référence à un territoire, à la concentration de sa population et à des effets de milieu. Examinons le contexte spécifique à notre recherche.

### 1.1.1 Contexte de recherche

L'école Chomedey-De Maisonneuve, située sur l'avenue Morgan, au coeur du quartier Hochelaga-Maisonneuve, est le lieu de cette recherche. C'est une école de quartier, mais seulement 35% des élèves terminant leur 6<sup>ème</sup> année dans les écoles primaires du quartier, choisissent de poursuivre leur secondaire à Chomedey-De Maisonneuve (Hochelaga-Maisonneuve: Quartier en Santé, 1996).

Il semble que les parents qui ont une scolarité poussée (de niveau universitaire) refusent d'envoyer leurs enfants à cette école (Hochelaga-Maisonneuve: Quartier en Santé, 1996), ce qui en dit long sur la perception de l'école par la communauté en question.

Toute l'histoire économique du quartier est marquée par la précarité. Si, de 1910 à 1930 et lors de la 2<sup>ème</sup> guerre mondiale, on peut parler d'une certaine prospérité, il n'en demeure pas moins que la population du quartier était constituée majoritairement de familles ouvrières. Au fil du temps, les grandes entreprises ont périclité, fermé leurs portes, déménagé. Le développement des banlieues dans les années '50 et la construction dans les années '70 de l'autoroute Est-Ouest ont significativement bouleversé le paysage et contribué à la dégradation du quartier.

Aujourd'hui, avec une population qui frôle les 50 000 habitants, le quartier souffre du chômage chronique et des problèmes qui gravitent autour de la pauvreté : toxicomanie, violence, faim, sous-

scolarisation, etc. Près du tiers des adultes ont une scolarité inférieure à la 9<sup>ème</sup> année et plus de 40% des familles sont monoparentales (Hochelaga-Maisonneuve: Quartier en Santé, 1996). Pour Groulx et Maurin (1996), le niveau scolaire des parents est une variable permettant de prédire la réussite ou l'échec scolaire des enfants. Ainsi, la sous-scolarisation des parents aurait un effet à la baisse sur la performance, la persévérance et la motivation scolaire.

Par ailleurs, moins de 10% des habitants d'Hochelaga-Maisonneuve sont propriétaires de leur logement. La population du quartier est largement francophone (98%) et habite le quartier de génération en génération. Hochelaga-Maisonneuve détient des records peu enviables : plus haut taux d'individus qui reçoivent des prestations de la sécurité du revenu (89%); parmi les premiers dans la région de Montréal en ce qui concerne la criminalité, les grossesses chez les adolescentes et les tentatives de suicide; l'espérance de vie y est inférieure de 13,2 ans à la moyenne de la région (Centre Local de Services Communautaires, Hochelaga-Maisonneuve, 1995).

Quant à l'école secondaire du quartier, elle est le reflet des réalités locales : elle se situe au 114<sup>ème</sup> rang sur 115 en ce qui concerne son indice de défavorisation (Conseil Scolaire de l'Île de Montréal, 1996/97/98/99), au 29<sup>ème</sup> rang sur 29 écoles aux examens communs de la commission scolaire et on y recense 4,2 fois plus d'absences scolaires que dans la moyenne des autres écoles de l'île de Montréal (Hochelaga-Maisonneuve: Quartier en Santé, 1996). Puisqu'il y a peu de propriétaires dans le quartier, les données sur le décrochage scolaire sont inconnues, vu la grande mobilité des familles dans le quartier, et ne sauraient être qu'approximatives (Hochelaga-Maisonneuve: Quartier en Santé, 1996). Notons que pour l'année scolaire 1997-98, au 30 septembre, l'école comptait 217 élèves inscrits en première secondaire et 49 en cinquième secondaire, soit une perte nette de 168 élèves ou 77,4% (École Secondaire Chomedey-De Maisonneuve, 1997). Pendant ce temps, on estimait qu'à la Commission scolaire de Montréal le taux de décrochage scolaire entre 1991 et 1996 s'élevait à 46% (Hochelaga-Maisonneuve: Quartier en Santé, 1996).

Ces statistiques indiquent que l'assiduité, l'effort, la persévérance et la motivation sont, pour ces élèves, des défis constants. Étant donné cette démotivation inquiétante dans le contexte scolaire en milieu défavorisé, on va s'y attarder.

## 1.2 Problème général de recherche

Dans le domaine de l'éducation, en milieu défavorisé, les enseignants sont constamment à la recherche d'approches pédagogiques pour harmoniser les contenus d'enseignement et les habiletés sociales des élèves vis-à-vis des exigences de l'école. Souvent, on remarque que plusieurs approches proposées ne contribuent qu'à marginaliser cette population d'élèves et à accentuer le fossé qui les sépare des milieux plus favorisés. Pour comprendre le manque de motivation de cette population, il est évident que la réalité scolaire, ses lacunes et les solutions possibles méritent une attention particulière.

Au Québec, le ministère de l'Éducation (1980) a établi des liens entre les problèmes d'échecs scolaires, d'absence de motivation, d'abandon scolaire et les milieux défavorisés. Mongeau (1991) souligne les effets de la pauvreté observables à l'école. Une évaluation des rendements en langue maternelle et en mathématiques des écoles des milieux défavorisés dans la Commission scolaire de Montréal et du Grand Montréal montre que les taux de rendement scolaire sont d'autant plus faibles que le degré de défavorisation socio-économique des élèves est plus élevé. De plus, les résultats aux épreuves de la fin du secondaire indiquent que les écarts de rendement semblent différents selon que l'élève provient ou non d'un milieu défavorisé.

Le milieu défavorisé est un «territoire identifié comme économiquement défavorisé selon les critères suivants: pauvreté, secteur et concentration de la population» (MEQ, 1980). Des études psychosociales montrent que les enfants issus de ces milieux voient leur vie scolaire compromise dès le départ, car les valeurs qui y sont véhiculées ne sont pas favorables aux études. Selon Bourdieu (1979), ces élèves proviennent des familles qui éprouvent des difficultés à reconnaître la valeur de l'éducation. Taba (1968) souligne que l'attitude négative d'un élève issu d'un milieu défavorisé est présente non seulement envers l'école, mais est évidente envers ses propres habiletés de réussite et d'apprentissage car il n'a pas reçu de renforcement positif pour ces études académiques.

En effet, une pensée courante dans le domaine de la sociologie de l'éducation est que l'ethos familial (l'attitude envers l'éducation, les attentes du succès académique) combiné avec la culture ou l'«ethos» qui existe dans les écoles des quartiers défavorisés (programmes frelatés, approches disciplinaires et attentes minimales de succès) sont responsables de l'échec scolaire et du taux élevé de décrochage. Viau (1994) traduit ces idées sociologiques en concepts psychopédagogiques lorsqu'il affirme que la « motivation en contexte scolaire est un état

dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p.7). Si on pousse ce raisonnement plus loin, à partir des perceptions de l'élève, on pourrait donc influencer sur sa motivation, qui demeure une condition de la réussite scolaire. Ceci justifie l'importance de travailler sur la relation pédagogique entre l'élève et l'enseignant, entre l'élève et la matière enseignée.

De son côté, Glasser (1996) explique que le manque de motivation en milieu défavorisé résulte de l'effet conjugué de foyers dysfonctionnels et d'un système scolaire désuet qui ne suscite aucune motivation. En plus des déficiences au niveau des performances académiques et des habiletés cognitives, Comer (1988) souligne des carences graves d'habiletés sociales dans des quartiers défavorisés: «the child may arrive without ever having learned such social skills as negotiation and compromise ». De leur côté, Orr et Dinur (1995) ont montré que la perception du statut social des parents par les enfants a une influence sur le développement de leurs habiletés sociales, tandis que le statut social des parents a une influence directe sur la persévance et la motivation scolaire des enfants.

Les études mésologiques de Lefebvre (1981) et de Hohl (1983) parlent de l'inadaptation de l'école aux réalités par l'utilisation d'une approche didactique et de matériel d'enseignement qui n'ont aucune signification pour la plupart des élèves de ces milieux.

Elles signalent un abîme entre les valeurs véhiculées par les enseignants issus de la classe moyenne et les valeurs auxquelles adhèrent les familles de ces milieux. En effet, comme rapporté par Lefebvre (1981) et Hohl (1983), plusieurs études tendent à montrer l'inadaptation des interventions pédagogiques et sociales dans ces milieux. Knapp (1990) mentionne que la majorité des projets éducatifs en milieu défavorisé s'articulent à travers des interventions pour combler les déficits de ces élèves. Les solutions avancées relèvent le plus souvent d'une atomisation de la structure des curriculum, de l'utilisation d'une didactique pour groupes homogènes et d'une gestion de classe très uniforme allant jusqu'à la rigidité, basée sur une approche à caractère behavioriste. Pour ces auteurs, ces approches ont pour conséquence de développer chez les enseignants et les élèves des attentes peu élevées et de créer un climat d'ennui qui contribue à instaurer des éléments de démotivation et d'indiscipline en classe.

La recherche de Hohl (1983), portant sur les projets-école des milieux socio-économiquement faibles de l'île de Montréal, révèle qu'une large majorité des projets ont plutôt tendance à maquiller

l'école pour la rendre plus acceptable sans en changer fondamentalement l'enseignement. Les projets se situent en parallèle avec la vie pédagogique courante, non en articulation avec elle. C'est en ce sens qu'ils sont des projets « sans projets ». Les projets dans ces milieux font souvent appel à des personnes-ressources qui travaillent selon des contrats de service à temps partiel tels que psychologues, spécialistes en informatique, etc. D'autres projets font appel à des ressources complémentaires et visent à corriger chez les élèves des déficits dans les apprentissages ou à modifier les comportements en utilisant les renforcements positifs. Tous ces projets sont perçus par les enseignants comme des moyens de faire diversion par rapport au travail scolaire monotone et peu motivant (Hohl, 1983). Se basant sur ce genre de réflexion, la Commission Scolaire de Montréal (1999) considère l'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves de milieux socio-économiquement faibles comme une priorité et propose le socio-constructivisme.

### 1.3 Implications et conséquences du problème

Nous avons, au cours des pages précédentes, dressé le portrait du manque de motivation scolaire dans les milieux défavorisés. Plusieurs auteurs (Ames et Ames, 1984; Ely, 1986; Glasser, 1996; Ramage, 1990; Tardif, 1992; Viau, 1994; Wentzel, 1996) soulignent l'importance de la motivation dans l'apprentissage en général.

Beaulier et Pothier (1988) proposent des pistes pour améliorer le rendement scolaire et la motivation en milieu défavorisé. D'abord, ils suggèrent une meilleure connaissance de cette population pour mieux comprendre les attitudes, les comportements et les besoins particuliers de ces élèves. La connaissance de ces traits particuliers suscite la nécessité d'une approche, d'une didactique et d'un matériel pédagogique adapté, suscitant l'intérêt et la motivation des élèves et centrés sur ceux-ci. Le Conseil Supérieur de l'Éducation (1995) ajoute qu'un des principaux facteurs de démotivation est lié à l'environnement scolaire présent dans la dynamique de la classe et aux conditions dans lesquelles l'enseignement se réalise.

En effet, le jeune passe la majeure partie de son temps à l'école, dans une classe où son sentiment d'appartenance ainsi que sa motivation scolaire peuvent s'amenuiser ou évoluer. Dans cette veine, Keller (1992) précise que la motivation ne se trouve pas seulement dans l'objet de l'apprentissage, mais dans les conditions au sein desquelles se déroule l'apprentissage et dans les perceptions que l'élève a de l'activité pédagogique qui lui est proposée. Ceci indique que l'enseignant est une des personnes pouvant le plus influencer la motivation de l'élève.

L'enseignant peut s'attendre à ce que la matière ne suffise pas à motiver les étudiants, et le choix d'une approche pédagogique pertinente devient très important. Ce seront les conditions d'apprentissage que l'enseignant saura créer à travers les interactions et les relations qui s'établissent dans la dynamique de classe, d'une part, entre l'élève et son apprentissage, la matière enseignée et le contexte, d'autre part, entre l'enseignant et les approches pédagogiques employées. Selon Tardif (1992), les enseignants exercent une grande influence sur la motivation des élèves, étant donné les pratiques pédagogiques qu'ils instaurent. Il précise que les activités utilisées par les enseignants ne sont pas neutres et qu'elles contribuent directement au degré d'engagement des élèves.

Selon Marsolais (1990), les nouvelles orientations pour l'éducation en milieux défavorisés devront mettre l'accent sur le développement des habiletés où l'apprenant devient le constructeur de ses savoirs cognitifs et sociaux. Il ajoute que la gestion de classe devra encourager les interactions et remettre aux élèves la responsabilité de leurs apprentissages cognitifs et comportementaux. Si nous pensons à l'enseignement des langues secondes, ces propos sont très pertinents. Dans l'approche communicative, les apprenants sont appelés à interagir entre eux très souvent: dyades, triades et en petits groupes. Cependant, dans l'approche coopérative/communicative une structure spécifique et un enseignement explicite sur le comment travailler en dyades, triades ou petits groupes sont proposés qui pourront améliorer le travail entre pairs en apprentissage d'une langue seconde. Ces deux approches seront décrites davantage dans le cadre conceptuel.

En conclusion, il semble y avoir consensus sur l'inadaptation des orientations, des approches et des projets mis en place pour résoudre le problème de motivation dans les milieux défavorisés. Quand on sait que, selon Tardif (1992), l'élève construit sa motivation scolaire à partir de ses expériences, de ses réussites, de ses échecs, on ne peut pas se surprendre que ceux-ci soient alors démotivés et songent à décrocher. Glasser (1996) propose que la motivation soit une priorité dans les milieux défavorisés, avant tout autre apprentissage.

#### **1.4 Précision du problème**

En tant qu'enseignante, je ne peux agir directement sur l'environnement socio-culturel qui influence les élèves du quartier Hochelaga-Maisonneuve. Par contre, un des buts de la recherche-action est d'agir sur la pratique éducative, l'enseignement. Si le problème de motivation peut être relié à des raisons socio-économiques, il peut aussi être relié à des causes pédagogiques (Gardner,

1985). Cette recherche portera donc sur la relation pédagogique, et plus spécifiquement, sur le choix d'une approche pédagogique et son impact sur la démotivation d'élèves issus de ces milieux.

Selon Jakobovits (1970), le facteur principal de la motivation à l'apprentissage d'une langue seconde et le seul qui puisse être modifié, est l'approche pédagogique. Il suggère que certaines approches ont une plus grande puissance sur la motivation que d'autres. Girard (1995) ajoute que cela dépend essentiellement de la façon dont l'approche prend en considération les intérêts et les possibilités intrinsèques des apprenants : la motivation est d'autant plus élevée que le lien est étroit entre l'approche et l'apprenant. Vue l'inefficacité générale des interventions spécifiques aux milieux défavorisés, cette étude tentera de proposer de nouvelles pistes de solutions en considérant le concept d'apprentissage et de motivation en langue seconde, qui seront explicités davantage dans le deuxième chapitre.

Si nous faisons un bref survol du concept de l'apprentissage en langue seconde, on constate que le concept moderne d'apprentissage est le résultat d'une évolution historique. Elle fait apparaître, dans un premier temps, l'apprentissage comme une réaction conditionnée qui, au fil du temps, se transformera en conditionnement avec l'avènement des behavioristes. Ces notions d'apprentissage seront écartées par la théorie de Piaget qui offrira une vision plus large de l'apprentissage en termes de restructuration des structures cognitives. Cette pensée évoluera et résultera dans une théorie de la construction du savoir faisant appel à des approches pédagogiques comme l'enseignement stratégique et l'apprentissage coopératif. Si la motivation est une composante indispensable à tout apprentissage, elle est selon plusieurs chercheurs, tout autant, sinon plus importante afin d'apprendre une langue seconde (Clément, Gardner et Smythe, 1980; Dörnyei, 1994; Ely, 1986; Gardner, 1985; Gardner, Lalonde, Moorcroft et Evers, 1987; Gardner et MacIntyre, 1991; Julkunen, 1989; Kraemer, 1993; Lambert, 1985; Ramage, 1990). Selon Gardner (1985), les attitudes et la motivation des apprenants envers la langue seconde peuvent être une source d'enrichissement ou une source de ressentiment. Il précise que les attitudes et la motivation sont reliées à l'apprentissage d'une langue seconde, indépendamment de l'aptitude et de l'intelligence de l'élève. Gardner explique qu'un élève motivé va réussir du point de vue académique plus qu'un élève qui ne l'est pas, peu importe son aptitude langagière. Par contre, Spada et Brown (1995) soulignent que les recherches en langue seconde n'indiquent pas précisément comment la motivation affecte l'apprentissage et posent la question: est-ce la motivation qui produit un succès dans l'apprentissage ou est-ce le succès dans l'apprentissage qui produit la motivation nécessaire?

Malgré ce type de questionnement, chercheurs et enseignants sont généralement d'accord que la motivation joue un rôle critique dans l'apprentissage d'une langue seconde. Il est également important de souligner l'importance du contexte social dans lequel le jeune a été élevé et vit, pour déterminer sa motivation d'apprendre une langue seconde. Selon Gardner (1985), le contexte social peut contribuer au manque de motivation et aux attitudes négatives des élèves envers l'apprentissage en général, et plus spécifiquement, en langue seconde. Il ajoute (1985, p.6) "Findings suggest that linguistic skills in a second language are controlled by family-shared attitudes toward the other ethnolinguistic community." En effet au Québec, les francophones et anglophones des classes moyennes accordent plus d'importance à l'apprentissage d'une langue seconde, faisant partie intégrante de leur éducation, comparativement aux classes prolétaires (Centre Local de Services Communautaires, 1995). De plus, on constate un lien entre la classe sociale et les langues parlées. Statistiquement, au Québec, les unilingues des deux communautés de langues officielles sont moins aisés économiquement que ceux qui parlent les deux langues officielles (Centre Local de Services Communautaires, 1995).

À qui donc incombe la responsabilité de susciter la motivation, l'estime de soi, d'établir avec l'élève une relation significative, de créer un climat de classe adéquat, de donner du sens aux apprentissages? Pour notre recherche, l'enseignante sera responsable de susciter la motivation par son choix d'une approche pédagogique. Par contre, l'élève sera responsable de devenir un acteur actif de son apprentissage. Dans cette perspective, le choix d'une approche pédagogique, comme l'apprentissage coopératif, permettra à l'élève d'interagir et d'influencer son environnement en instaurant les conditions d'apprentissage nécessaires. Ce type d'approche prendra en considération avant tout l'élève et ses besoins en lui proposant des situations qui lui permettront de développer sa motivation, son autonomie et ses habiletés sociales.

À partir de ces constatations, il devient évident qu'une nouvelle approche d'enseignement s'impose dans les milieux défavorisés. Cette étude propose une approche pédagogique pour l'enseignement des langues secondes, qui pourra améliorer la motivation d'apprendre l'anglais, langue seconde. L'objet de cette recherche est de transformer un type d'enseignement, d'apprentissage et de matière particulièrement démotivant, par une dynamique d'incitation à l'apprentissage et capable de générer plaisir et intérêt pour la matière enseignée. Pour ces raisons, l'approche coopérative/communicative pour l'enseignement des langues secondes sera retenue pour l'intervention pédagogique. Celle-ci consiste en une approche interactive de l'organisation du travail qui met l'emphase sur le travail d'équipe. Ses avantages et les raisons pour l'utiliser seront présentés et explicités dans le deuxième chapitre.

## 1.5 Pertinence de l'étude

L'état actuel de la recherche suggère que l'élève soit l'acteur le plus important dans son apprentissage. La réforme de l'éducation (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999) propose l'utilisation d'une approche pédagogique centrée sur l'apprenant et souligne l'importance d'enseigner des habiletés sociales nécessaires pour vivre dans le 21<sup>ème</sup> siècle. Le rapport des derniers États Généraux (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995) sur l'éducation souligne la nécessité d'apprendre aux jeunes à faire des choix, à interagir, à exercer leur pensée, à s'exprimer à travers des situations d'apprentissage significatives et participatives (voir annexe II-A ). Suivant cet ordre de pensée, ces mêmes objectifs se trouvent à la base de l'approche coopérative/communicative telle que définie par Howden (1997). En effet, le nouveau programme d'enseignement de l'anglais langue seconde (annexe II-A/B/C), au primaire et au secondaire, suggère une ouverture pour l'utilisation de l'apprentissage coopératif. Dans ce type d'apprentissage, l'élève est l'acteur principal qui s'approprie ses savoirs en interagissant avec l'enseignant et ses pairs. De plus, la classe est perçue comme une communauté d'apprentissage et le rôle de l'enseignant devient celui d'un accompagnateur. Pour toutes ces raisons, notre étude proposera l'apprentissage coopératif qui semble répondre au besoin d'une pédagogie interactive où l'élève est au centre de son apprentissage. En effet, au cours d'un colloque de la Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec (Howden, 1993), les professeurs ont recommandé au ministère de l'Éducation d'encourager l'utilisation de l'apprentissage coopératif dans les classes de langue seconde. Leur raisonnement était basé sur deux arguments.

Premièrement, les élèves ont besoin de se sentir concernés dans leur apprentissage (construction de leurs savoirs) et, deuxièmement, les habiletés sociales (interaction, respect, partage d'information, etc.) sont minimales quand l'élève arrive en classe. L'approche coopérative vise à bâtir ces aspects avec des structures d'organisation et l'enseignement explicite des habiletés coopératives.

De plus, l'apprentissage coopératif est souvent mis de l'avant comme une approche pédagogique pouvant augmenter la motivation des apprenants, une composante déterminante dans l'apprentissage des langues secondes selon plusieurs chercheurs, tout en améliorant leurs habiletés sociales. Plusieurs didacticiens des langues secondes proposent qu'une approche coopérative/communicative soit intégrée à l'enseignement des langues secondes. Or, aucune recherche-action ne semble permettre de conclure, actuellement, que l'apprentissage coopératif favorise la motivation d'apprendre une langue seconde. La nécessité d'explorer l'influence d'une

approche pédagogique sur la motivation dans les langues secondes a déjà été soulignée. Gardner et Tremblay (1994) affirment la nécessité d'effectuer des recherches empiriques pour vérifier plusieurs hypothèses qui existent sur la motivation d'apprendre une langue seconde. Ils ajoutent que la majorité des travaux sont d'ordre théorique, sans fondements dans la réalité des écoles. Ils suggèrent de développer les recherches à partir du terrain et d'entrer dans les classes de langue seconde pour observer la motivation par rapport à l'approche pédagogique employée par l'enseignant (Gardner, 1985).

Slavin (1995) ajoute que la plupart des recherches sur l'approche coopérative ont visé les matières de base au primaire et qu'il manque de la recherche au niveau secondaire. Slavin (1995) mentionne un sondage de Puma, Jones Rock et al. (1993) qui a montré que 79% des enseignants du primaire utilisent plus l'apprentissage coopératif aux États-Unis qu'au Canada. Slavin (1995) ajoute que la conception actuelle de l'apprentissage coopératif fournit une approche pour enseigner, mais que ses possibilités et ses effets n'ont pas été suffisamment explorés. Il suggère des études pour comprendre les conditions dans lesquelles cette approche réussit car elles sont inconnues, d'où le besoin de faire des recherches pour en évaluer les effets sur la motivation.

En quelques mots, la recherche proposée ici semble répondre à un questionnement scientifique et à un besoin au sein du monde de l'éducation. Ses conclusions pourraient éclairer les orientations ministérielles concernant les programmes de langue seconde en plus de contribuer à une réflexion théorique sur cette question. Cette étude offrira un examen critique du potentiel d'une approche pédagogique auprès d'un groupe d'élèves, en enseignement de l'anglais, langue seconde au secondaire. En plus, cette recherche offrira des pistes de solutions pour motiver des jeunes qui proviennent spécifiquement de milieux défavorisés.

## **1.6 Contraintes du contexte délimitant les solutions du problème**

Dans notre étude, certaines contraintes doivent être prises en considération avant, pendant et après la collecte des données. Dans le but d'offrir des pistes de solutions au problème de motivation qui nous intéresse, des solutions qui soient opérationnalisables dans notre contexte scolaire d'un milieu défavorisé, les aspects suivants doivent être considérés dans notre étude.

1. La mise à l'essai de l'approche coopérative/communicative va s'effectuer dans une école secondaire, montréalaise et francophone, située dans un milieu défavorisé. Ceci implique que les résultats ne seront pas applicables dans d'autres milieux d'apprentissage.
2. Les caractéristiques de nos élèves et les principes d'interventions auprès de cette clientèle sont spécifiques. Ceci implique que les résultats ne s'appliqueront pas à d'autres types de clientèles.
3. Les exigences du programme d'anglais langue seconde, en première secondaire telles qu'établies par le ministère de l'éducation du Québec, sont spécifiques. Ceci implique que les résultats ne s'appliqueront pas à d'autres matières.
4. Les contraintes de la grille-horaire et les exigences de notre tâche d'enseignement sont spécifiques et prédéterminées par l'administration de l'école. Cette étude se limite au changement de motivation pour l'apprentissage de l'anglais langue seconde.
5. La présente recherche envisage de regarder la motivation sans considérer la hausse ou la baisse des résultats académiques. Plusieurs recherches (Gardner, 1985; Slavin, 1995) ont déjà confirmé le lien entre la motivation et la réussite scolaire du point de vue académique. Notre recherche se limite à observer un changement de motivation, s'il y a lieu, avec l'implantation d'une approche pédagogique, dont l'apprentissage coopératif, sans considérer les notes académiques.
6. Cette étude s'est limitée à un échantillon de recherche provenant de deux foyers classes. Il aurait fallu faire plusieurs autres observations pour généraliser les résultats à un échantillon plus large.
7. Les résultats de cette recherche seront hypothétiques parce qu'on reconnaît tous les résultats d'une recherche scientifique comme non-absolus. Puisque notre étude est une recherche-action, elle est construite avec le modèle de cause à effet. Les résultats seront donc provisoires, temporaires et tant qu'il y aura de la vie, il y aura changement. De plus, les résultats seront relatifs du point de vue de la chercheuse seulement. Enfin, la chercheuse respectera des conditions, des restrictions et des limites spécifiques.

## CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

## CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

La problématique de l'enseignement d'une langue seconde, dont l'anglais, aux élèves issus d'un milieu défavorisé étant établie, les notions d'apprentissage, de motivation et d'approche pédagogique dans l'enseignement des langues secondes seront approfondies. Par la suite, un cadre d'interprétation des objectifs et de la question de recherche ainsi que de la question opérationnelle seront présentés. Pour ce faire, ce chapitre sera divisé en quatre sections.

La première précisera le concept d'apprentissage en présentant l'évolution du réseau notionnel de ce concept en lien avec les approches pédagogiques utilisées auparavant en enseignement des langues secondes. Cette discussion servira à justifier le choix d'une approche pédagogique centrée sur l'élève afin de favoriser la motivation d'apprendre une langue seconde.

La deuxième section sera consacrée à une discussion de la motivation en tant que concept et par la suite, plus spécifiquement, abordera la conception de la motivation en langue seconde, en soulignant l'état des connaissances produites par les recherches. Enfin le modèle "Socio-Éducationnel" de Gardner et son instrument de mesure "AMTB" (annexe III-A/B/C) seront discutés et approfondis.

La troisième section présentera et décrira une approche à caractère interactionnel, affectif et social, soit l'approche coopérative qui n'est pas spécifique à l'enseignement des langues secondes. Cette approche prendra en considération la nécessité d'une réorganisation des structures d'apprentissage par le biais de l'équilibre et de l'influence du milieu classe sur les apprentissages. Par la suite seront explicitées les habiletés nécessaires au fonctionnement de cette approche, en faisant le lien direct avec le nouveau programme d'enseignement en classe de langue seconde et l'approche communicative. De plus, nous expliciterons l'implantation de l'approche coopérative/communicative en classe de langue seconde et son potentiel d'agir sur la motivation des élèves.

Enfin, une quatrième section présentera les objectifs et la question spécifique de la recherche en lien avec ces discussions théoriques: l'apprentissage d'une langue seconde, la motivation et l'approche coopérative/communicative.

## 1. Apprendre une langue seconde

### 1.1 Survol historique

Les débats actuels en éducation nous amènent à constater qu'il est désormais impossible de parler d'enseignement sans traiter d'apprentissage, puisque l'on ne peut plus considérer l'enseignement comme simple transmission de connaissances. L'évolution des concepts d'apprentissage et d'enseignement est reflétée dans l'évolution des approches pédagogiques pour l'enseignement des langues secondes. Examinons le concept d'apprentissage en relation avec les différentes approches pédagogiques d'enseignement des langues secondes qui ont régné à travers le temps.

L'approche qui a régné le plus longtemps en enseignement des langues secondes a été celle dite de la grammaire-traduction (Germain, 1993). Celle-ci considérait l'apprentissage d'une langue seconde comme une activité intellectuelle consistant à apprendre et à mémoriser des règles et des exemples en vue d'une éventuelle maîtrise de la morphologie et de la syntaxe de la langue seconde. On pensait que l'apprentissage d'une langue seconde se limitait au développement des compétences grammaticales et lexicales et on accordait peu d'importance à la compréhension orale et écrite, estimant qu'elles allaient de soi. L'élève ayant un rôle surtout passif, recevait de l'information, des connaissances sur la langue seconde et devait démontrer son habileté à utiliser ses connaissances pour écrire, parler et comprendre la langue en question (Germain, 1993).

L'approche de la grammaire-traduction a été questionnée par l'avancement des découvertes de la psychologie behavioriste. Les constatations de Pavlov (1927) sur les réflexes innés ont signalé la naissance du "behaviorism" basé sur la théorie qu'il existait chez les individus une forme de comportement acquis après la naissance, un comportement qu'il appela "réflexe conditionnel". Un individu, dans une situation donnée, aura tendance à répéter les mêmes gestes s'il est confronté à une situation analogue. Selon les behavioristes, tout apprentissage, verbal et non verbal, impliquait la formation d'habitudes. L'apprenant recevait un input linguistique (Krashen, 1980) par les gens de son environnement, et du renforcement positif pour les répétitions et imitations sans fautes. Par contre, Skinner (1938) se détache du conditionnement classique de Pavlov en ce sens qu'il accorde une importance primordiale au renforcement, lui donnant préséance sur le stimulus. Pour lui, le stimulus n'est pas un élément susceptible de renforcer les connexions. Il ajoute qu'il ne suffit pas pour qu'il y ait apprentissage que le comportement soit amorcé, il faut qu'il soit renforcé. À l'école, le renforcement opérant se révèle sous la forme d'un renforcement positif à la suite d'un apprentissage.

Le behaviorisme provient de deux méthodes d'enseignement: audio-orale et structuroglobale audio-visuelle. Puisque ces deux méthodes placent l'emphase sur la formation d'habitudes et la pratique de celles-ci en isolation, elles supportent la théorie d'apprentissage avancée par les behavioristes (Lightbrown et Spada, 1993). Suivant ces principes, à la fin des années soixante, des didacticiens se passionnent pour les méthodes "audio-orale" et "structuroglobale audio-visuelle". Ces deux méthodes s'opposent à la grammaire-traduction, en plaçant l'emphase sur l'acquisition d'habiletés orales et la formation d'habitudes. Selon le credo que "tout ce qui doit être lu doit être d'abord dit, et tout ce qui doit être dit doit d'abord être entendu", les auteurs de ces moyens d'enseignement mettent l'accent sur la compréhension orale et l'expression orale. Les élèves répètent les phrases qu'ils ont entendues, car on est persuadé que c'est par mimétisme que l'on apprend une langue. Suivant les idées de Skinner, l'apprenant est dirigé pour réagir correctement à un stimulus, mais demeure passif dans son apprentissage. L'étudiant reçoit des informations qu'il doit apprendre par coeur sans les comprendre. Comme résultat, on trouvait des élèves capables de réciter un poème sans comprendre le sens de celui-ci.

Une conception behavioriste de l'apprentissage des langues secondes sera par la suite, rejetée par les psychologues cognitivistes qui adhèrent plutôt à des idées piagésiennes. Piaget (1950) explique que le processus d'apprentissage est partie intégrante d'un processus plus large s'insérant dans le domaine du développement de l'intelligence. Il rejette l'idée qu'un apprentissage résulte d'une simple association d'un stimulus qui provoque une réaction chez un individu, car cette vision de l'apprentissage ignore l'action du sujet dans l'acquisition de nouvelles connaissances et n'explique pas toutes les acquisitions survenant lors du développement. Il souscrit plutôt à une forme d'évolutionnisme qui voit l'action du milieu comme facteur d'adaptation des individus. Dans ce sens, l'apprentissage est une modification durable, supportée par une évolution, une reconstruction des structures internes. Des psychologues cognitivistes commencent donc à considérer l'apprentissage comme un processus beaucoup plus créateur, davantage soumis à des mécanismes internes qu'à des influences externes.

Par la suite, Chomsky (1959) explique que les êtres humains n'apprennent pas une langue par simple imitation puisqu'ils sont amenés à produire des énoncés qu'ils n'ont jamais entendus auparavant. Du point de vue de Chomsky, les théories behavioristes ne reconnaissaient pas le problème logique d'apprendre une langue: les enfants réussissent à parler la langue en utilisant beaucoup plus de syntaxe comparé aux échantillons de langue auxquels ils ont été exposés (Lightbrown et Spada, 1993). Alors, il propose le concept d'une grammaire universelle, un ensemble de principes commun à toutes les langues. Tout être humain naît avec l'aptitude innée

d'apprendre une langue et de découvrir les règlements qui la forment. Chomsky (1959) souligne qu'apprendre une langue consisterait à apprendre à former des règles permettant de produire de nouveaux énoncés plutôt qu'à répéter des énoncés déjà entendus dans l'environnement extérieur. L'aptitude innée jouerait donc un rôle dans la découverte de ces règles de formation des énoncés. Ceci a transformé notre perception de l'apprentissage d'une langue seconde. Lightbrown et Spada (1993) proposent que l'approche communicative comme méthode d'apprentissage d'une langue seconde soit basée justement sur ces principes "on the innatist and interactionist theories of language learning and emphasizes the communication of meaning." (p.73, 1993) Examinons l'approche communicative plus en profondeur pour l'enseignement des langues secondes.

## 1.2 Approche actuelle: l'approche communicative

Au cours des années soixante-dix naît une approche qui conçoit la langue comme un outil de communication plutôt qu'un système linguistique à apprendre, soit par un ensemble analytique (grammaire-traduction), soit par la création d'habitudes (audio-orale et audio-visuelle). L'approche communicative s'inscrit dans la pensée humaniste où l'élève devient le point de départ et le point d'arrivée de son apprentissage. Cette approche est constituée d'une double contribution: d'un courant de filiation linguistique et un autre, de filiation psychopédagogique. Voici un tableau qui décrit les principes majeurs de l'approche communicative:

**Tableau 2: Les principes de l'approche communicative (Finocchiaro et Brumfit, 1983, p.93)**

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Meaning is paramount.</li> <li>➤ Contextualization is a basic premise.</li> <li>➤ Language learning is learning to communicate.</li> <li>➤ Effective communication is sought.</li> <li>➤ Attempts to communicate may be encouraged from the beginning.</li> <li>➤ Communicative competence is the desired goal.</li> <li>➤ Linguistic variation is a central concept in materials and methodology.</li> <li>➤ Sequencing is determined by any consideration of content, function, or meaning that maintains interest.</li> <li>➤ Language is created by the individual through trial and error.</li> <li>➤ Fluency and acceptable language are the primary goals; accuracy is judged not in the abstract but in context.</li> <li>➤ Intrinsic motivation will spring from an interest in what is being communicated by the language.</li> </ul> |
|--|

Selon Perez (1989), le rôle de l'apprenant est transformé dans l'approche communicative. Il est considéré comme le moteur de son apprentissage. Cette approche implique une participation active des étudiants pour apprendre à communiquer dans une langue seconde. L'apprenant devient actif, contrairement au passé où il recevait passivement des connaissances que l'enseignant transmettait.

L'approche communicative propose des situations de communication réelles ou réalistes à partir des intérêts personnels des apprenants. En participant aux situations d'apprentissage, l'élève construit ses savoirs, son savoir-faire et son savoir-être. Il interagit pour maximiser ses échanges avec les autres apprenants afin d'acquérir une compétence communicative orale et écrite. C'est en communiquant et en interagissant que l'on apprend une langue. Suivant cet ordre de pensée, l'approche communicative est structurée avec plusieurs jeux de rôles, dramatisation, simulation, remue-meninges, débats, résolution de problèmes, travail en équipe, projets thématiques, exercices d'ordre sémantique, exercices d'ordre sociolinguistique, pour offrir des occasions de pratiquer des fonctions langagières et de communiquer dans la langue cible.

Malgré les transformations importantes amenées à la didactique des langues secondes suite à l'approche communicative, quelques difficultés peuvent être signalées. Plus spécifiquement, on peut relever le manque d'une structure opérationnelle pour promouvoir l'interaction entre les élèves, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de principes spécifiques pour enseigner la façon de travailler en équipe ou même comment interagir à deux. De plus, cette approche accorde de l'importance au besoin d'être motivé pour apprendre une langue seconde, mais n'offre pas de stratégies pour augmenter la motivation des apprenants. Elle n'offre pas non plus de structure spécifique pour l'apprentissage des habiletés sociales nécessaires pour communiquer et interagir.

On s'aperçoit que, même si les compétences réceptives (compréhension écrite et orale) des élèves ont nettement progressé, les compétences productives (expression orale et écrite) peuvent encore être améliorées. À la fin des années quatre-vingt, la nouvelle tendance, parfois dénommée post-communicative, tente de combler les lacunes mises en évidence dans l'approche communicative. Les concepts d'organisation d'un cours et des activités d'apprentissage et les stratégies d'enseigner à l'aide de l'approche communicative ont évolué avec le temps et la pratique. Selon Perez (1989), cette approche qui définit l'apprentissage d'une langue seconde est encore en train de se définir elle-même et d'évoluer. En effet, dans le milieu des années quatre-vingt-dix, on accorde une place importante au côté "constructiviste" d'apprendre (Viau, 1994, Tardif, 1997).

### 1.3 L'apport du socio-constructivisme dans l'apprentissage d'une langue seconde

Suivant les propositions des auteurs constructivistes, alors que le processus d'implantation de la réforme est amorcé, il faut prendre le temps de réfléchir sur le sens d'apprentissage actif. Les recherches récentes qui portent sur des approches pédagogiques, telles que la gestion mentale, l'enseignement stratégique, la psychologie cognitive, la pédagogie différenciée et l'enseignement

par médiation, insistent précisément sur la nécessité d'aider les élèves à construire leur savoir par eux-mêmes pour leur garantir des apprentissages significatifs. Ces études soulignent l'importance d'utiliser des modalités de travail interactives structurées pour favoriser la participation des élèves et leur motivation (Viau, 1994, Tardif, 1997). Décrivons maintenant le concept d'apprentissage comme nous le comprenons actuellement.

Selon Germain (1993), le résultat de l'apprentissage est moins le produit de ce qui a été présenté par l'enseignant ou par le matériel didactique utilisé que le produit conjoint de la nature de l'information présentée et la manière dont cette information a été traitée par l'apprenant lui-même. De nos jours, l'apprenant n'est plus considéré comme un être recevant passivement de l'enseignant des stimuli extérieurs. L'apprentissage est considéré comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé avant tout par cet individu. Chaque individu reproduit mentalement le monde qui l'entoure, traite et emmagasine à sa manière l'information qui lui est transmise. Cette représentation mentale du monde, la structure cognitive, s'édifie à partir de la naissance et renvoie à des connaissances emmagasinées à l'intérieur d'un vaste réseau d'information. L'apprentissage suppose donc nécessairement l'élaboration de la structure cognitive et l'élargissement des connaissances.

L'apprentissage n'est cependant possible que si un point de contact existe entre ce qu'il faut apprendre, soit l'information transmise, et les connaissances que l'individu possède déjà, soit ses connaissances antérieures. L'information transmise ne se greffe pas intégralement et passivement à la structure cognitive. Au contraire, quand on présente des informations à l'élève, celui-ci leur donne du sens, les traite et les comprend à la lumière de ses connaissances antérieures (Tardif, 1992). Ce qui s'intègre à la structure cognitive est l'information comprise plutôt que transmise. Ainsi, tout individu réagit à l'information transmise selon son bagage cognitif propre, ce qui suppose chez lui l'existence d'un principe actif d'apprentissage. La notion d'apprentissage signifiant découle de ce processus en vertu duquel l'individu crée des liens entre l'information nouvelle et les connaissances acquises antérieurement. Ceci assure une maîtrise rapide des connaissances et des habiletés, produit un savoir qui dure plus longtemps et prédispose l'élève à d'autres apprentissages (Tardif, 1992). De fait, l'apprentissage est influencé par un ensemble de phénomènes complexes qui interagissent entre eux et ne peuvent pas être clairement séparés (Viau, 2000). Certains d'entre eux méritent toutefois qu'on s'y attarde, car ils orientent grandement le choix d'une approche pédagogique adaptée à un milieu défavorisé, avec des élèves démotivés. Un des facteurs que les enseignants soulignent le plus souvent dans leurs réunions est la relation de l'élève avec l'enseignant d'où l'importance de considérer l'affectivité dans les apprentissages.

#### 1.4 L'affectif et le social dans l'apprentissage d'une langue seconde

Selon l'approche humaniste et les théories développementales des psychologues comme Maslow, Rogers et Erickson, les enseignants doivent considérer les aspects affectifs et cognitifs de l'apprenant. Parents, enseignants, administrateurs, chercheurs, tous reconnaissent l'influence de l'affectivité sur le vécu et les résultats scolaires des élèves. De plus, de nombreux objectifs pédagogiques des programmes officiels de l'enseignement primaire et secondaire au Québec se rapportent aux caractéristiques affectives de la personnalité des élèves et montrent l'importance accordée par le MEQ à l'affectivité dans l'apprentissage scolaire et les approches pédagogiques. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1995), le développement intellectuel de l'élève ne peut se faire indépendamment d'un développement harmonieux sur les plans physiques, affectif et social, car toutes ces dimensions sont interreliées. Morissette et Gingras (1989) ajoutent que pour arriver à produire des changements durables sur le plan cognitif, il faut considérer l'affectif de l'apprenant. Tous les résultats scolaires contribuent à forger l'image que l'élève se fait de lui-même en entraînant chez lui une hausse ou une baisse de motivation qui influence en retour ses apprentissages scolaires. L'élève ayant une motivation négative pourrait développer progressivement un manque d'effort face à ses apprentissages (Viau, 1994). Une recherche menée par Porter et Brophy (1988) montre que les enseignants qui tiennent compte des besoins et des réactions émotives, afin d'adapter les contenus à transmettre et choisir la pédagogie qui convient, ont généralement plus de succès. Brien (1990) ajoute que le choix d'une approche pédagogique doit tenir compte des composantes cognitives et affectives du système de traitement de l'information de l'élève. En d'autres mots, les caractéristiques affectives, comme la motivation, constituent des conditions nécessaires à l'apprentissage et doivent être intégrées au processus de l'enseignement et au choix d'une approche pédagogique.

Dans une métaanalyse recouvrant cinquante ans de recherches en éducation, Wang, Haertel et Walberg (1979) ont relevé les vingt-huit facteurs les plus susceptibles d'aider l'élève à apprendre. Selon ces chercheurs, quelques-uns de ces facteurs à considérer par ordre d'importance sont: la motivation, l'estime de soi, le sens des apprentissages proposés, les stratégies et techniques d'enseignement, la relation maître-élève, le climat de classe, le milieu familial et le potentiel intellectuel.

## 1.5 Conclusion sur l'apprentissage d'une langue seconde

Actuellement, de nombreux enseignants sont insatisfaits de l'implantation de l'approche communicative, car ils constatent que les élèves n'apprennent pas à communiquer en anglais. Selon Germain (1993), la motivation des élèves d'apprendre une langue seconde découle du désir de communiquer de façon significative dans des contextes authentiques. Il nous semble donc pertinent d'implanter une approche pédagogique qui considère la structure interne (élève et ses besoins) et externe (environnement de classe) simultanément dans la classe de langue seconde.

Plusieurs auteurs suggèrent de privilégier des situations d'apprentissage où l'apprenant crée lui-même son savoir d'une manière consciente et en interaction avec ses camarades (annexe I-B). Le besoin d'une approche pédagogique qui permettra des modifications à l'approche communicative par l'interaction structurée des élèves se fait de plus en plus sentir. L'approche post-communicative ne tente pas de remplacer l'approche communicative mais de la raffiner en y ajoutant quelques éléments importants pour l'apprentissage d'une langue seconde. Enfin, des théories actuelles sur l'apprentissage d'une langue seconde mettent l'accent sur les caractéristiques innées de l'apprenant et le rôle essentiel de l'environnement. Dans ce sens, notre recherche est fondée sur le postulat que la motivation résulte en partie de la relation d'enseignement qui doit impliquer une approche centrée sur l'apprenant et ses besoins, d'où l'importance de l'affectivité.

De plus, la réforme propose que l'école accorde une attention particulière à chaque élève, c'est-à-dire offre à chacune et à chacun l'occasion de développer ses talents et ses habiletés. Ainsi, la réforme souligne que chaque enfant est éduicable si elle ou s'il dispose des moyens nécessaires pour acquérir des connaissances, aussi complexes soient-elles. Suivant cette ligne de pensée, notre étude propose une approche à caractère humaniste centrée sur l'élève. En effet, dans la référence actuelle de l'école québécoise, une approche humaniste mettant l'emphase sur la motivation et les besoins affectifs des élèves est évidente. Les États Généraux (1995) et la réforme (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999) actuelle de l'éducation déclarent la nécessité de recentrer l'école sur l'élève et de remettre celui-ci au coeur de la mission éducative. Bref, une école-milieu de vie où l'élève se sent respecté, écouté, et où il participe aux décisions : une école où les valeurs humaines fondamentales servent d'assises éthiques, une école « où on a envie d'être ». Comme résultat, la réforme offre une centration sur le comment faire plutôt que sur le pourquoi. Elle offre une nouvelle définition des concepts d'apprentissage et d'enseignement:

- Des objets d'apprentissage aux processus qui en permettent l'acquisition et le réinvestissement.

- L'apprentissage envisagé dans sa dimension personnelle, cognitive, affective et sociale.
- L'enseignement ne consiste pas à appliquer des recettes, mais à décoder des situations et à opérer des choix.
- L'enseignant n'est pas un technicien, mais un professionnel qui gère une situation en classe.

Cette conception de l'apprentissage est au cœur de la réforme de l'éducation. Elle vise à améliorer la qualité des apprentissages des élèves et à recentrer l'école sur l'essentiel. À cette fin, les contenus de formation seront enrichis et les apprentissages fondamentaux seront précisés. On procédera tout d'abord à une meilleure organisation de l'enseignement et à un choix varié d'approches pédagogiques. Ceci implique qu'il convient d'abord de modifier l'environnement éducatif à l'intérieur duquel les changements doivent se produire. Ceci est reflété dans notre étude par l'emphase placée sur l'environnement classe et le choix d'une intervention pédagogique qui offrira une meilleure organisation de l'enseignement et des apprentissages des élèves. Examinons maintenant la conception de la motivation et plus spécifiquement en première secondaire.

## 2. Motivation

### 2.1 Le concept de motivation en langue seconde

De façon générale, une place très importante est accordée à la motivation dans l'apprentissage des langues secondes. Selon une étude de Crookes et Schmidt (1991), un élève motivé à apprendre une langue seconde peut se définir comme : « a student who is productively engaged in language tasks, and sustains that engagement, without need for continual encouragement or direction ». Selon Skehan (1989), n'importe qui peut apprendre une langue si la motivation existe. Selon Gardner (1985), c'est raisonnable de penser que l'apprentissage a plus de chances de se réaliser si l'apprenant veut apprendre. De plus, Gardner et Lambert (1972) ont exploré les composantes de la motivation et proposent que la réussite scolaire d'une langue seconde est reliée non seulement à l'aptitude langagière, mais aussi à la motivation. De plus, d'autres chercheurs (Dörnyei, 1994; Ely, 1986; Julkunen, 1989; Kraemer, 1993; Ramage, 1990) affirment que les élèves démotivés montrent un intérêt insuffisant et une participation inactive qui résulte en l'impossibilité de développer leur potentiel dans l'apprentissage d'une langue seconde.

En effet, un nombre considérable de recherches montrent une association entre les attitudes, la motivation et la compétence dans une langue seconde. Plusieurs de ces études sont canadiennes et ont été effectuées avec des étudiants anglophones qui apprenaient le français comme langue seconde (Gardner, 1985; Gardner et Lambert 1972; Gardner, Lalonde, Moorcroft et Evers, 1987;

Gardner et MacIntyre, 1991; Gardner, Smythe, Clément et Gilksman, 1976; Smythe, Stennett et Freenstra, 1972) mais aussi avec des élèves francophones qui apprenaient l'anglais comme langue seconde (Clément, Gardner et Smythe, 1977, 1980; Clément et Kruidenier, 1985). Un petit nombre d'études ont examiné des élèves anglophones apprenant l'espagnol (Gordon, 1980; Mushnik et Wolfe, 1982) et des adultes anglophones apprenant le français (Taylor, Meynard et Rheault 1977). Même si les résultats de ces études sont parfois contradictoires, elles sont d'accord pour montrer une relation entre les attitudes et/ou la motivation et la compétence en langue seconde.

## 2.2 Le concept de motivation selon Gardner

Un survol de la littérature nous permet de constater que la majorité des recherches théoriques et empiriques, sur la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde, ont été effectuées par Gardner et ses associés au Canada. Pendant quarante ans, ce chercheur a essayé de comprendre les différentes composantes de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde. Au tout début de sa carrière, il établit une distinction entre la motivation d'apprendre sa langue maternelle et celle d'une langue seconde. Selon Gardner (1985), la motivation pour acquérir sa langue maternelle est très forte chez le petit bébé et l'enfant en bas âge. Cela fait partie de sa lutte instinctive pour la vie, dans la mesure où la meilleure façon de satisfaire ses besoins fondamentaux est d'acquérir un moyen efficace de communiquer avec le monde extérieur. Par conséquent, la motivation n'est pas un problème dans l'acquisition de la première langue. Gardner souligne que nous apprenons tous notre langue maternelle, mais que l'apprentissage d'une langue seconde n'est pas si commun parce que ceci présente différents défis à surmonter.

Dans ses écrits, il offre une distinction entre les termes "attitude" et "motivation" envers l'apprentissage d'une langue seconde. Il explique que les attitudes peuvent résulter directement de l'apprentissage d'une langue seconde, c'est-à-dire que l'apprentissage d'une langue seconde et/ou l'acte de devenir bilingue, peuvent faire en sorte que les attitudes changent. Une personne qui a une attitude positive envers la culture et envers les gens qui parlent la langue en question est considérée comme motivée. Gardner n'emploie pas le mot attitude comme synonyme du terme motivation. Il parle plutôt d'une attitude envers l'apprentissage d'une langue seconde (attitudes langagières) et d'une motivation qui va permettre d'apprendre une langue seconde.

S'intéressant aux facteurs sociaux dans ses études, Gardner (1985) établit une relation entre les attitudes des parents et celles des élèves. Il suggère que les attitudes envers l'apprentissage d'une

langue seconde sont développées avant même que l'élève n'arrive à l'école. Gardner (1996) souligne que le contexte sociolinguistique du pays ou de la région où se fait cet apprentissage est un facteur important. Lorsqu'il se trouve que l'apprentissage d'une langue seconde joue un rôle dans la vie du pays, c'est déjà un puissant facteur de motivation. Gardner (1985, p.10) définit la motivation comme suit: "The extent to which an individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity".

### 2.2.1 Orientation versus motivation: motivation instrumentale et intégrative

Avant Gardner, quelques autres chercheurs ont tenté de décrire la motivation d'apprendre une langue seconde. Marckwardt (1948) propose cinq motifs qui peuvent influencer un élève à apprendre une langue seconde: "self-cultural development, maintaining ethnic identity of a linguistic minority, assimilation of an ethnic minority, promotion of trade and commerce, scientific and technical usefulness." Par la suite, Kelly (1969) considère le concept de motivation en langue seconde comme un facteur extérieur qui influence la motivation de l'élève en classe de langue seconde. Il fait la distinction entre deux types de motivation: motivation instrumentale et intégrative. Gardner et Lambert (1959) poursuivant les études sur les facteurs motivationnels, aboutissent au terme d'orientation. Comme montré par Ely (1986) et Clément, Smythe et Gardner (1978), quelques orientations sont associées avec la motivation et d'autres ne le sont pas. Gardner (1996) fait la distinction entre les mots "orientation" et "motivation" en précisant qu'ils ne sont pas des synonymes. Gardner (1996, p.30) explique:

"Orientations is a term used to refer to classes of reasons for studying a second language –what Marckwardt referred to as motives. We can speak of an Integrative orientation, an instrumental orientation, a travel orientation etc. or even intrinsic and/or extrinsic orientations. That is an orientation represents some way of classifying goals [...] Motivation, on the other hand, refers to an attribute of the individual that refers to his/her behaviour with respect to some task".

Gardner et MacIntyre (1991) expliquent que les orientations «refer to reasons for studying a second language, while motivation refers to the directed, reinforcing effort to learn the language». Cependant, ils ont conclu que la motivation influence l'apprentissage d'une langue seconde et peut prédire son succès, mais non les orientations. Selon Crookes et Schmidt (1991), même si les élèves apparaissent passifs, ils sont actifs dans leur choix:

to take a course or not, to pay attention in class or not, to enroll or drop-out, to study for an hour or two or not at all, to master the lexicon of one field rather than another, to talk to native speakers

on particular occasions or to let the opportunity pass, and to persist in the struggle to communicate meanings in second language or not (Crookes et Schmidt 1991, p.479).

Gardner et ses collègues proposent deux types de motivations pour apprendre une langue seconde. Il y a tout d'abord **motivation instrumentale**, définie comme: « Related to the pragmatic gains of second language learning, such as getting a better job or a higher salary ». Gardner et Lambert (1972) expliquent que cette sorte de motivation découle d'un besoin d'acquiescer certains avantages économiques. Ils décrivent un apprenant qui montre une motivation instrumentale comme quelqu'un qui voit la langue seconde comme un instrument pour obtenir une récompense. Gardner et MacIntyre (1991) expliquent que cette motivation influence l'apprentissage d'une langue seconde:

to the extent that an instrumental motive is tied to a specific goal, its influence would tend to be maintained only until that goal is achieved. Once any chance for acquiring a reward disappears, the learner will stop making any efforts. However, if the goal is continuous, it seems that an instrumental motivation would also continue to be effective in learning (p.100).

En second lieu, il y a la **motivation intégrative**, définie comme suit: « associated with a positive disposition towards the second language group and desire to interact with and even become a valued member of that group. » C'est la motivation d'apprendre une langue pour des raisons d'amitié, de voyage, pour appartenir à un groupe langagier ou simplement pour le plaisir et la satisfaction que l'on retire pendant l'apprentissage. Gardner et Lambert (1972) ont décrit la motivation intégrative comme une façon d'être estimé et identifié dans un contexte étranger, vouloir être comme le peuple étranger, comprendre leur culture et participer à celle-ci.

Gardner (1985) ajoute que la motivation instrumentale a un plus grand impact dans des situations de récompenses immédiates. Gardner souligne que plus l'apprenant est jeune, plus il a besoin de motivation instrumentale. Par contre, l'hypothèse de Gardner et Lambert (1972), quant à la supériorité de la motivation intégrative pour le succès de l'apprentissage d'une langue seconde, n'a pas été confirmée empiriquement.

## 2.2.2 La motivation dans le modèle Socio-Éducationnel de Gardner

Les recherches de Gardner depuis les années soixante-dix suggèrent que la motivation a trois caractéristiques: "a desire to achieve a goal, effort expended toward the task, and pleasure associated with the task." (Gardner, 1996, p.30) Il argumente la nécessité de considérer tous les trois attributs pour caractériser la motivation. Il ajoute que "The attitudes to the second language

and motivation to learn a second language are crucial ingredients to the language learning recipe" (Gardner, 1985, p.108).

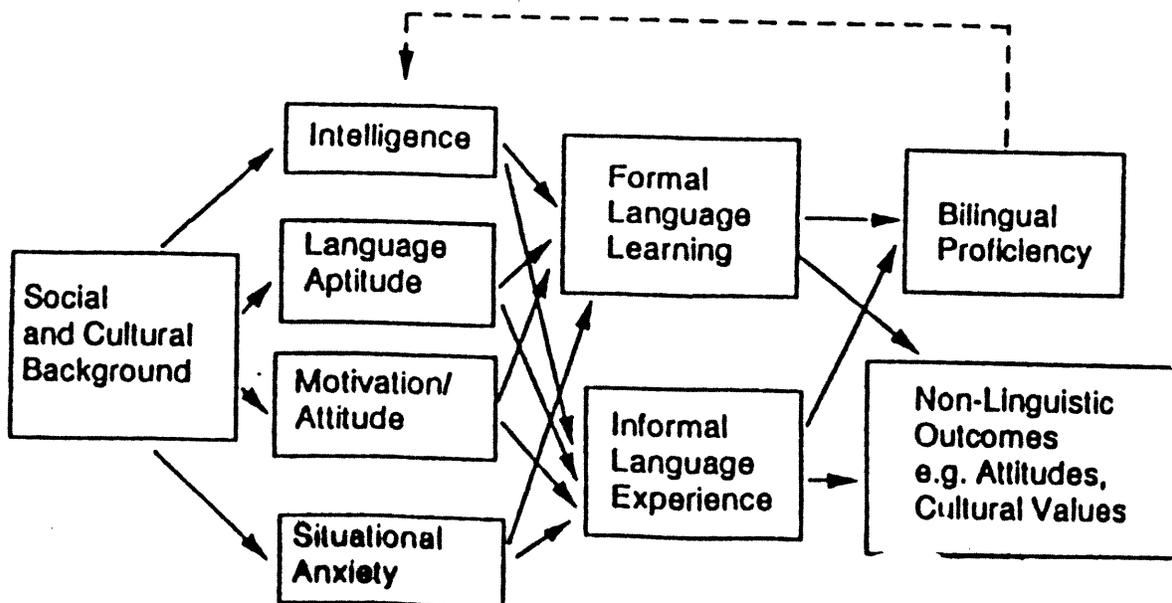
Selon lui, un individu qui a la capacité et l'aptitude sans la motivation et l'attitude favorable réussira moins à apprendre la langue que quelqu'un qui a l'aptitude et la motivation. Cette conceptualisation de la motivation avec ses trois caractéristiques est à la base du modèle Socio-Éducationnel pour l'acquisition des langues secondes. Avant d'examiner ce modèle, voici une synthèse offerte par Gardner sur les composantes qui le constituent.

Tableau 3: "Composantes du modèle Socio-Éducationnel de Gardner" (1985)

Socio-Cultural Milieu	Individual Differences	Language Acquisition contexts	Learning Outcomes
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Ethno-linguistic vitality of communities</li> <li>◆ Cultural attitudes and beliefs toward groups, learning languages, bilingualism, etc.</li> <li>◆ Community expectations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Attitudes</li> <li>◆ Motivation</li> <li>◆ Anxiety</li> <li>◆ Self-Confidence</li> <li>◆ Aptitude</li> <li>◆ Intelligence</li> <li>◆ Field independence</li> <li>◆ Learning strategies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Formal</li> <li>◆ Informal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Linguistic</li> <li>◆ Non-linguistic</li> </ul>

Gardner (1985) explique que le modèle socio-éducatif de l'acquisition d'une langue seconde considère la motivation comme un attribut interne, mais un attribut qui peut être influencé par des facteurs extérieurs. Dans son modèle, Gardner (1985) décrit quatre dimensions que nous examinons plus en profondeur dans les lignes suivantes.

Tableau 4: Modèle Socio-Éducatif de Gardner (1985)



La première dimension du modèle est le milieu socio-culturel qui met l'emphase sur l'importance du rôle joué par le contexte social. Selon Gardner (1996), les aspects suivants doivent être considérés: "ethno-linguistic vitality of both the original and target language groups, general attitudes and beliefs extend in the community about other linguistic/cultural groups, the value of language learning, etc. and community expectations about possible language learning outcomes." Il ajoute que la motivation d'apprendre une langue seconde est influencée par des attitudes reliées à des groupes et à des contextes intégratifs et par des attitudes envers la situation d'apprentissage. Les apprenants peuvent être influencés par les croyances, les valeurs et la culture de la communauté dans laquelle ils vivent. Par exemple, un individu qui habite en Angleterre croit que la langue universelle est l'anglais, donc la seule nécessaire. Comme résultat, ce même individu croit que devenir bilingue est une perte de temps. Dans d'autres communautés d'Europe, le bilinguisme et le biculturalisme reflètent les valeurs de la communauté. Dans le modèle de Gardner, l'influence sociale et culturelle ne réfère pas seulement à la communauté, mais aussi à la famille, aux voisins et aux amis.

La deuxième dimension du modèle comprend des traits individuels. Le modèle propose qu'il y a un nombre limité de différences individuelles qui interviennent dans l'apprentissage d'une langue seconde. Comme indiqué dans le tableau précédent, le modèle socio-éducatif comprend huit variables: attitudes, motivation, anxiété, confiance en soi, aptitude, intelligence, "field independence" et stratégies d'apprentissage. Elles peuvent se regrouper en trois catégories. La première réfère aux attributs affectifs et inclut les attitudes langagières et la motivation (Gardner, 1985), l'anxiété (Horwitz et Cope, 1986), et la confiance en soi-même (Clément, Gardner et Smythe, 1980). Une deuxième catégorie comprend les variables d'habiletés et inclut l'aptitude langagière (Caroll et Sapon, 1959), l'intelligence (Spolsky, 1989) et "field independence" (Chapelle et Greene, 1992). Une dernière catégorie réfère aux actions individuelles et implique les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde (Oxford, 1997). Gardner (1985) suggère que le degré d'intelligence d'un individu, son aptitude pour l'apprentissage d'une langue, ses motifs instrumentaux ou intégratifs et l'anxiété qu'il ressent dans l'apprentissage d'une langue vont affecter les résultats de l'apprentissage de cette langue. De plus, Gardner (1972, 1985) se questionne sur l'importance de l'aptitude pour l'apprentissage d'une langue seconde. Ses recherches appuient la position que les attitudes et la motivation sont reliées à l'apprentissage d'une langue seconde, indépendamment de l'aptitude et de l'intelligence de l'élève.

La troisième dimension du modèle s'intéresse au contexte de l'environnement où la langue s'acquiert. Gardner distingue l'environnement formel de celui informel dans l'apprentissage d'une

langue seconde. Un contexte formel réfère à un endroit quelconque qui vise l'enseignement explicite d'une langue seconde par une approche et du matériel défini, comme la classe. Un contexte informel fait référence à toute autre situation dans laquelle l'apprentissage d'une langue seconde peut se produire, comme regarder un film espagnol, lire un livre, parler avec des nouveaux amis, etc. Il est pertinent de faire la distinction entre des résultats volontaires et involontaires. Le contexte formel se trouve à être involontaire, puisque quand l'élève entre en classe, il/elle doit y assister pour une période de temps prédéterminée. Par contre, dans un contexte informel, l'élève participe volontairement la plupart des fois. Gardner (1996) suggère que l'apprentissage d'une langue seconde serait meilleur dans un contexte où il y aurait combinaison des aspects formels et informels.

La dernière dimension du modèle "Socio-Éducationnel" comprend deux types de résultats de l'apprentissage. Le premier, résultats linguistiques réfère à l'information et/ou les compétences langagières acquises; i.e la capacité d'être bilingue. Les résultats non-linguistiques font référence à tout autre résultat; i.e un changement dans l'attitude ou le concept de soi, les valeurs ou les croyances culturelles, l'anxiété, etc. Les résultats linguistiques et non-linguistiques peuvent se manifester dans des contextes d'apprentissage formel et/ou informel. Il faut souligner que Gardner voit son modèle comme dynamique et non statique. Selon lui, "Experiences in the classroom as well as in the larger socio-cultural milieu are seen as having direct effects on students' attitudes, motivation, learning strategies, and anxiety, etc." (1996, p.34) De plus, le classement des attitudes dans la deuxième et quatrième dimensions suggère que le modèle ne doit pas être perçu comme linéaire/unidirectionnel, mais cyclique. Comme l'indique les flèches pointillées du tableau 4 allant de la quatrième composante "bilingual proficiency" à la deuxième "individual differences", la compétence dans la langue seconde peut à son tour affecter l'intelligence, la motivation et le niveau d'anxiété situationnelle.

Gardner déclare que son modèle n'est pas final et ne comprend pas tous les aspects qui se retrouvent dans la tâche d'apprendre une langue seconde. Il explique:

The model was never intended to be one that would explain all or even most, of the variance in second language learning because this would ignore the complexity of individuals as well as the language learning task. It was intended simply as a useful heuristic that could explain existing data, suggest possible processes that might be operating in second language learning, and indicate further directions for research. (Gardner, 1988, p.102)

Ce modèle pose comme hypothèse que trois sortes de variables influencent directement la motivation de l'apprenant:

- ◆ "integrativeness which refers to positive attitudes towards the language community specifically and other language groups"
- ◆ "attitudes towards the learning situation"
- ◆ "instrumental motivation/orientation"

Rappelons-nous, que le modèle socio-éducatif de l'acquisition d'une langue seconde a été initialement proposé pour traiter de l'environnement classe. Ce modèle nous paraît pertinent puisqu'il examine la relation entre la motivation d'apprendre une langue seconde et un environnement formel spécifique dont la classe de langue seconde. De plus, il considère la nature du contexte social et culturel dans lequel prend place l'apprentissage d'une langue seconde. Enfin, ce modèle reconnaît que le milieu socio-culturel doit être considéré quand une recherche veut évaluer le rôle des différences individuelles dans l'acquisition d'une langue seconde (Gardner, 1985).

### 2.3 Un instrument pour mesurer la motivation

Gardner et Smythe (1980) étaient très intéressés par la formalisation de la composition et la mesure de la motivation en relation avec l'apprentissage d'une langue seconde. Ils se sont engagés dans des recherches pour développer des mesures hautement crédibles et applicables à différents niveaux d'âge, de contextes sociaux et d'entraînement dans la langue seconde. Ils ont abouti à la création du AMTB : Attitude /Motivation Test Battery (adaptation et traduction, annexe III) pour évaluer les attitudes et la motivation d'apprendre une langue seconde, en tenant compte d'éléments associés à l'expérience vécue en classe. Depuis, l'AMTB a été utilisé dans plusieurs recherches pour mesurer la motivation d'apprendre une langue seconde (Clément 1986; Gardner, Clément, Smythe, and Smythe 1979; Gardner et Lambert 1959, 1972; Gardner et Smythe 1981). Plusieurs études ont adapté l'AMTB au contexte spécifique de leur recherche en faisant certains changements, entre autres, au niveau linguistique (Belmechri et Hummel, 1998; Gardner, Lalonde et Moorcroft 1985; Gardner et Lysynchuk, 1990). L'AMTB a déjà été employé avec des élèves de première secondaire et Gardner affirme que le niveau de langage est approprié (Gardner, 1985). Gardner regroupe un nombre d'indices dans son modèle "Socio-Éducatif" qu'il traduit avec des indicateurs dans son questionnaire AMTB. Le texte qui suit présente les cinq catégories de modèle et les indicateurs qui résultent de chacune.

### Indice de motivation

Gardner (1985) définit ainsi la personne motivée: "the individual is one who wants to achieve a particular goal, devotes considerable effort to achieve this goal and experiences satisfaction in the activities associated with achieving this goal." Gardner souligne que ces composantes peuvent sembler exister en corrélation, mais dans certaines circonstances, elles ne le sont pas; par exemple, une situation de classe avec une enseignante sévère. Il est possible que même des individus qui ne sont pas motivés puissent faire un effort pour apprendre: "If motivation were defined only in terms of effort, such individuals may be considered to be motivated, even though they do not have any desire to learn, and even find the experience distastful".

Différents indicateurs sont nécessaires pour évaluer les différentes composantes de la motivation. L'indice de la motivation du modèle "Socio-Éducationnel" est évalué dans le questionnaire AMTB par huit indicateurs, soit: le désir d'apprendre la langue, l'intensité motivationnelle, les attitudes à l'égard de l'apprentissage de l'anglais, l'attention, la persistance, la fréquence d'activités reliées aux buts de l'individu, l'importance de ces buts et leur précision.

### Indice d'intégrativité

L'indice d'"intégrativité" contient des attributs qui reflètent une perspective positive envers l'autre groupe linguistique. Puisque l'apprentissage d'une deuxième langue implique l'acquisition des habiletés associées à un autre groupe culturel, Gardner propose "that the motivation to learn the language could involve attitudes toward that community." Dans son AMTB, quatre indicateurs sont retenus pour mesurer la motivation intégrative soit: l'attitude envers le groupe qui parle la langue à apprendre, l'intérêt envers les langues étrangères, l'orientation intégrative et l'orientation instrumentale.

### Indice d'attitudes envers la situation d'apprentissage

Ce concept réfère aux réactions affectives envers la situation d'apprentissage d'une langue seconde. Ceci peut inclure des attitudes envers l'enseignant, le groupe classe, le matériel utilisé, le laboratoire de langues, etc. L'indice "d'attitudes envers la situation d'apprentissage" est représenté dans le questionnaire à l'aide de deux indicateurs: les attitudes à l'égard du professeur d'anglais et les attitudes à l'égard du cours d'anglais.

### Indice d'anxiété langagière

En premier lieu, l'AMTB mesure l'indice de "l'anxiété langagière" avec l'indicateur de "l'anxiété dans la classe d'anglais". Ceci réfère aux sentiments d'anxiété provoquée dans la classe d'anglais. En deuxième lieu, l'AMTB mesure l'indice de "l'anxiété langagière" avec l'indicateur "l'anxiété d'emploi en situations réelles". Ce dernier réfère aux sentiments d'anxiété que les apprenants peuvent générer dans n'importe quel contexte où ils sont obligés d'utiliser la langue cible.

### Indice d'autres attributs

Cette section est constituée de questions sur la motivation instrumentale et l'encouragement des parents. Par exemple, un élève peut consacrer des heures à l'étude pour plaire à son enseignant sans avoir aucune motivation d'apprendre l'anglais. Dans l'AMTB, l'indice "autres attributs" comprend les indicateurs suivants: attribution du succès à la compétence, attribution de la faillite au manque de compétence, attribution du succès à l'effort, attribution de la faillite au manque d'effort, attribution du succès au contexte, attribution de la faillite au contexte, attribution du succès à la chance, attribution de la faillite à la malchance et encouragement des parents.

Gardner insiste sur l'utilisation des cinq indices avec tous leurs indicateurs pour évaluer avec précision la motivation d'apprendre une langue seconde. Il explique qu'un chercheur n'aura pas un portrait complet s'il n'a employé qu'une partie du questionnaire avec les indicateurs de l'indice ciblé. Pour notre étude nous avons créé un tableau qui décrit chaque indice du AMTB ainsi que les indicateurs spécifiques.

Tableau 5 : Indicateurs du modèle et du questionnaire de Gardner

Indicateurs du modèle Socio-Éducationnel de Gardner	Indicateurs du questionnaire AMTB de Gardner
"Integrativeness"	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Attitudes à l'égard des anglophones</li> <li>◆ Intérêt pour les langues étrangères</li> <li>◆ Orientation d'intégration</li> <li>◆ Orientation instrumentale</li> </ul>
"Attitudes toward the learning situation"	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Attitudes à l'égard du professeur d'anglais</li> <li>◆ Attitudes à l'égard du cours d'anglais</li> </ul>
"Motivation"	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Désir d'apprendre l'anglais</li> <li>◆ Intensité de la motivation</li> <li>◆ Attitudes à l'égard de l'apprentissage de l'anglais</li> <li>◆ Attention</li> <li>◆ Persistance</li> <li>◆ Fréquence d'activités reliées aux buts</li> <li>◆ Importance des buts et précision des buts</li> </ul>
"Situational or language anxiety"	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Anxiété d'emploi en situations réelles</li> <li>◆ Anxiété dans la classe d'anglais</li> </ul>
"Other"	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Attribution du succès à la compétence</li> <li>◆ Attribution de la faillite au manque de compétence</li> <li>◆ Attribution du succès à l'effort</li> <li>◆ Attribution de la faillite au manque d'effort</li> <li>◆ Attribution du succès au contexte</li> <li>◆ Attribution de la faillite au contexte</li> <li>◆ Attribution du succès à la chance</li> <li>◆ Attribution de la faillite à la malchance</li> <li>◆ Encouragement des parents</li> </ul>

#### 2.4 Conclusion sur la motivation

Gardner et Tremblay (1994) confirment que la motivation est à la base de l'implication personnelle et des efforts que l'apprenant mettra pour s'approprier la nouvelle langue. Il ajoute que la motivation est un facteur affectif qui fait que les élèves vont apprendre et vont continuer à apprendre. Gardner (1972, 1985, 1996, 1998) réaffirme constamment dans ses écrits que la motivation et l'aptitude langagière sont deux facteurs indépendants qui renforcent la compétence langagière. Cohen (1994) propose que le succès dans l'apprentissage d'une langue seconde se manifeste dans les attitudes et le degré de motivation. Gardner explique que l'attitude et la motivation vont influencer directement le niveau d'effort pour apprendre la langue seconde. Selon lui, le succès d'apprendre une langue seconde, avant tout, dépend de l'attitude et de la motivation. Alors, il est raisonnable de s'attendre à ce qu'un individu avec une attitude favorable aille chercher des occasions pour pratiquer et améliorer son niveau de compétence dans la langue seconde. Un support indirect pour une telle interprétation est offert par des études d'abandon et de comportement dans la classe de langue seconde. Bartley (1970) a observé que des élèves qui

abandonnaient des cours de langue seconde avaient des attitudes moins favorables que ceux qui continuaient. Gilksman (1976) et Naiman, Frolich, Stern et al. (1978) ont démontré que des étudiants, qui avaient un profil motivationnel élevé, participaient plus souvent, donnaient plus de bonnes réponses, et paraissaient plus intéressés que les autres étudiants.

En effet, Gardner (1996) après des nombreuses études a conclu que la motivation de l'apprenant détermine son attitude et son ouverture envers l'apprentissage d'une langue seconde. Il propose qu'apprendre une langue seconde est très différent d'apprendre toute autre matière, principalement à cause de la nature sociale comprise dans l'acte d'apprendre une langue seconde. Si nous acceptons cette perspective, ceci nous incite comme enseignant à choisir une approche pédagogique qui assurera l'instauration en salle de classe de conditions essentielles à l'apprentissage et à la motivation: pour réussir cela, nous proposons l'approche coopérative/communicative.

### 3. Approche coopérative/communicative

#### 3.1 En quoi consiste l'approche coopérative ?

De nos jours, on se rend compte que l'on vit dans un monde où il devient impératif de développer une capacité de coopérer à l'échelle planétaire dans toutes les domaines. L'apprentissage coopératif vise à développer la capacité de l'élève à coopérer avec ses pairs pour assurer et faciliter ses apprentissages. C'est un moyen d'apprendre grâce à l'interaction entre des personnes d'habiletés ou de forces inégales. Cette interaction est structurée de manière à ce que tous soient interdépendants et co-responsables d'une tâche commune, qu'ils n'aient pas le choix d'interagir et de s'entraider (Doyon, 1991). Essentiellement, l'approche coopérative peut se décrire comme un mode d'apprentissage où les élèves cheminent en petits groupes autour d'un même objet d'étude ou d'un projet. C'est cette définition que Howden adopte (1997). L'apprentissage coopératif vise le développement des attitudes de tolérance, d'écoute de l'autre et d'encouragement mutuel. Selon Howden (1997), les valeurs préconisées par cette approche sont les suivantes: le respect mutuel, la confiance en soi, l'ouverture aux autres, l'entraide et l'égalité, le droit à l'erreur, l'engagement, la solidarité, le plaisir.

Doyon (1991) affirme que l'apprentissage coopératif est une approche pédagogique sociocentrée puisqu'elle met à contribution le soutien et l'entraide des élèves qui sont réunis autour d'un objectif commun. L'apprentissage coopératif est un mode d'apprentissage fortement pédocentré même si l'enseignant a la responsabilité d'établir une certaine structure. Doyon (1991) ajoute que l'apport original de cette approche réside dans les habiletés qu'elle procure aux élèves pour

travailler en petits groupes. Souvent dans la classe, on demande aux élèves d'effectuer une tâche en équipe. Mais lorsque vient le temps d'organiser leur travail, les jeunes pataugent : les problèmes de mésentente se manifestent et ce sont toujours les mêmes qui accomplissent tout le travail. Ceci amène parfois plusieurs enseignants à abandonner ou à diminuer le temps alloué au travail en équipe. Comme le souligne Slavin (1995), il faut être conscient que l'apprentissage coopératif est une attitude qui s'acquiert avec le temps et la pratique. Il ne suffit pas de dire aux élèves de travailler ensemble pour éliminer l'individualisme et instaurer la coopération.

### **3.2 Bref historique de l'approche coopérative**

Cette approche a vu le jour aux États-Unis au début des années soixante. Parmi les doctrines qui sont à l'origine de cette approche, on trouve les réflexions de Dewey (1859-1952), qui portaient sur l'aspect social de l'apprentissage. Il considérait l'éducation comme une suite d'expériences comportant un apport de connaissances, un conflit et la résolution du conflit. Il croyait que les habiletés interpersonnelles, développées grâce à l'approche coopérative, sont importantes et nécessaires pour parvenir à une saine résolution des problèmes et à un mode de vie démocratique.

Depuis les années soixante-dix, il y a eu une accélération dans les recherches sur l'apprentissage coopératif avec des travaux de Aronson (1978), Johnson et Johnson (1989), Kagan (1986) et Slavin (1995) qui en furent les principaux architectes. Les résultats des recherches antérieures examinant l'impact de l'approche coopérative, sont intéressants. Plusieurs de ces études proposent qu'avec l'instauration de l'approche coopérative le rendement académique s'améliore.

Il est important de souligner que l'approche coopérative débuta avec l'idée d'éliminer la compétition entre les étudiants, qui peut avoir un effet néfaste sur leur apprentissage. Johnson, Johnson et Smith (1990) expliquent que lorsque les élèves entrent dans une salle de classe, ils se questionnent de la façon suivante : "Qui est l'élève que je dois surpasser? Les autres élèves sont intelligents. Je ne pourrais pas être dans la même classe. Pourquoi ne pas abandonner tout de suite?" Ceci entraîne une démotivation avant même d'essayer d'accomplir une tâche quelconque. L'approche coopérative est justement conçue pour changer ces questions. Avec cette approche, l'élève se demandera: «Qui peut m'aider dans cette classe? Comment est-ce que je pourrais aider quelqu'un? ». Pour changer les questions, il faut changer les attitudes et la perception de l'apprentissage. Examinons de plus près les différentes composantes et avantages de cette approche.

### 3.3 Recherches sur l'approche coopérative

On compte plus de 600 études portant sur la coopération en classe à tous les ordres du système d'éducation. Selon les experts reconnus dans le domaine (Johnson et Johnson, 1989; Slavin 1995; Abrami , Chambers, Poulsen et al., 1996), l'approche coopérative peut conduire aux résultats suivants.

**Tableau 6: Résultats de l'approche coopérative**  
(Johnson et Johnson, 1989; Slavin 1995; Abrami , Chambers et al., 1996)

<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ meilleure performance académique et mémorisation accrue</li> <li>◆ comportement amélioré des élèves, leur présence à l'école augmente et leur attitude envers l'école devient plus positive</li> <li>◆ emploi plus fréquent de stratégies de raisonnement de niveau avancé et accroissement des compétences en matière de raisonnement critique</li> <li>◆ habileté plus grande à considérer des situations du point de vue des autres</li> <li>◆ plus grande motivation intrinsèque</li> <li>◆ relations plus positives entre pairs, basées sur l'acceptation et le soutien</li> <li>◆ attitudes plus positives à l'égard des matières scolaires, de l'apprentissage et de l'école en général</li> <li>◆ attitudes plus positives envers les enseignants, les administrateurs et le personnel de l'école</li> <li>◆ accroissement de l'estime de soi</li> <li>◆ soutien social plus développé</li> <li>◆ comportement moins perturbateur et inclination à la concentration sur la tâche</li> </ul>
--

Plusieurs recherches (Hayes, 1976; Klein, 1994; Litow et Pumroy, 1975; Oxford, 1994; Raffini, 1993) ont associé l'approche coopérative à un effet positif sur les attitudes et l'apprentissage en général. Doyon (1991) confirme qu'il y a augmentation de la confiance et de l'estime de soi qui est directement liée à la motivation des élèves. De plus, il y a augmentation du sentiment du contrôle de l'élève sur son apprentissage, ce qui peut affecter sa motivation. De son côté, Dörnyei (1997) souligne deux processus psychologiques interreliés, sous-jacents à l'apprentissage coopératif, qui peuvent contribuer à l'augmentation de la motivation et des potentialités de l'élève:

- 1) La dynamique du groupe dans l'apprentissage coopératif engendre un environnement de support caractérisé par une forte cohésion entre les étudiants.
- 2) La base motivationnelle de l'apprentissage coopératif est sous-jacente au but des élèves.

Selon Pagé (1998), l'apprentissage coopératif relie les processus sociaux et les processus cognitifs qui s'impliquent dans tout apprentissage. Il ajoute que l'apprentissage coopératif offre "une stimulation de l'activité cognitive qu'il est pratiquement impossible d'obtenir par d'autres moyens" (Pagé, 1998).

Une recherche sur l'apprentissage coopératif menée par Johnson, Johnson, Maruyama, Nelson et al. (1981) révèle que les stratégies fondées sur la coopération sont supérieures à celles axées sur la compétition, pour ce qui est de favoriser la réussite et la productivité. Ils ont également montré la supériorité de l'approche coopérative par rapport aux approches individualistes par lesquelles les élèves sont récompensés pour leurs efforts et leurs aboutissements personnels.

Selon Glasser (1986), la motivation pour travailler à l'école dépend du degré de satisfaction des besoins psychologiques de base des élèves. Il ajoute que l'apprentissage coopératif augmente la motivation de l'élève en lui fournissant le support de ses pairs. En faisant partie d'une équipe, les élèves peuvent atteindre un plus grand succès dans leur apprentissage. Une atmosphère de coopération règne dans la classe pour aboutir à un but commun. Les élèves sont motivés à s'entraider. Quand chacun contribue à la réussite du groupe, il crée une image positive de lui-même. Ceci aide à promouvoir la motivation intrinsèque des élèves. C'est particulièrement efficace avec des étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage et qui n'auraient pas réussi une tâche en travaillant seuls.

Différentes études effectuées sur l'apprentissage coopératif (Edwards, 1994; Howden, 1996; Slavin, 1995) ont permis de constater certains avantages pour les élèves en difficulté. En effet, une amélioration a été notée pour ce qui est de l'acceptation sociale bien que, dans certaines études, on n'ait remarqué aucun changement concernant le lien d'amitié. De plus, les techniques basées sur la coopération favorisent grandement l'établissement de relations sociales entre tous les élèves. On a constaté également une amélioration du rendement scolaire chez les élèves manquant de motivation ainsi qu'une plus grande estime de soi et un plus grand intérêt envers l'école en général. De même, les jeunes ayant tendance à s'isoler ont manifesté plus d'efforts de collaboration, tout en étant mieux acceptés par leurs compagnons, ce qui a entraîné des changements à long terme sur le plan de leurs relations sociales. Somme tout, l'approche coopérative semble offrir les effets suivants, selon Howden (1995)

**Tableau 7: Les effets de l'approche coopérative (Howden, 1995)**

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Une plus grande estime de soi</li> <li>◆ Un sentiment de confiance et de contrôle</li> <li>◆ Un plus grand soutien social</li> <li>◆ Une meilleure collaboration</li> <li>◆ Une attitude de respect envers les autres</li> <li>◆ Une motivation accrue à l'école et dans ses apprentissages</li> <li>◆ Une meilleure appréciation des différences et des similarités</li> <li>◆ Un degré de réussite plus élevé</li> <li>◆ Une construction de l'identité facilitée par l'interaction créatrice</li> </ul> |
|---|

### 3.4 Distinction entre pédagogie et approche coopérative

Plusieurs auteurs emploient des expressions apparentées: enseignement coopératif, approche coopérative, pédagogie de la coopération pour parler de l'apprentissage coopératif. Beaucoup d'auteurs au Québec utilisent la notion d'une approche de l'apprentissage coopératif, qu'ils estiment plus juste que celle de pédagogie de la coopération. La raison principale qui semble être à la base de ce choix est le souci de traduire le plus fidèlement possible l'expression anglaise: « cooperative learning ». « Pédagogie » renvoie en premier lieu au professionnel de l'enseignement alors qu' « apprentissage » n'y renvoie pas forcément. Par contre, la pédagogie de la coopération a l'avantage d'indiquer clairement que les méthodes d'apprentissage en équipe ne relèvent pas seulement d'une question technique, mais aussi d'un enseignement des habiletés nécessaires pour effectuer l'apprentissage coopératif.

Il y a cependant une différence entre pédagogie de coopération et apprentissage coopératif. Howden (2000) explique que c'est par la façon dont l'enseignant aborde la stratégie coopérative qu'il est possible d'établir cette différence. Selon lui, si le seul objectif de l'intervention pédagogique est de restructurer les périodes d'enseignement pour y ajouter de la variété et rendre plus vivantes les activités, l'enseignante n'utilisera que les composantes de l'apprentissage coopératif pour assurer le bon fonctionnement des équipes de travail. Toutefois, puisque l'objectif de notre recherche est d'influencer les élèves, d'enseigner un certain contenu (savoir), de développer les attitudes (le savoir-être) et de cultiver le constructivisme (savoir-faire) on a dû se tourner vers une pédagogie coopérative.

#### 3.4.1 Distinction entre l'approche coopérative et le travail d'équipe

En effet, même si l'approche coopérative s'apparente au travail en équipe, au sens qu'elle regroupe des élèves pour accomplir des activités d'apprentissage, elle s'en distingue néanmoins sur plusieurs aspects. Dans l'approche communicative, la tâche est commune, mais chaque élève la réalise à son rythme et peut l'accomplir seul. Dans le travail d'équipe qu'on propose traditionnellement dans l'approche communicative, les apprenants ne sont pas formés à interagir de façon harmonieuse et efficace. Par contre, dans l'approche coopérative, les objectifs sont sociaux et scolaires, la tâche est commune, mais ne peut être accomplie par un seul des membres du groupe. De plus, avec la structure de renforcement interdépendante, dans l'apprentissage coopératif, la seule manière d'atteindre le but est d'obtenir le renforcement des autres, d'où l'intérêt à s'entraider, à s'échanger de l'information, etc. Howden (1998) propose un tableau pour comparer l'approche communicative et l'approche coopérative/communicative :

**Tableau 8: Comparaison du travail d'équipe en approche communicative et en approche coopérative/communicative (Howden, 1998, p.19)**

Caractéristiques/ Types	Objectifs et tâches	Regroupement des apprenants	Interdépendance et responsabilisation	Habilités à développer	Rôle de l'enseignante
<b>C O M M U N I C A T I V E</b>	<p>Les objectifs scolaires sont définis.</p> <p>La tâche est commune et chaque élève la réalise à son rythme.</p>	<p>Formation d'équipes homogènes et compétitives.</p> <p>Souvent aucune réflexion sur la formation</p>	<p>L'interdépendance est laissée au hasard.</p> <p>L'élève est responsable de ses apprentissages.</p>	<p>Les habiletés cognitives sont enseignées.</p> <p>L'esprit d'équipe dépend de la bonne volonté des membres.</p> <p>L'évaluation porte sur les résultats du travail.</p>	<p>L'enseignante intervient surtout sur le plan disciplinaire et rappelle les consignes.</p>
<b>C O O P É R A T I V E</b>	<p>Les objectifs sociaux et scolaires sont définis.</p> <p>La tâche est commune mais ne peut être accomplie par un seul des membres de l'équipe.</p>	<p>Formation d'équipes hétérogènes et axées sur l'entraide et l'utilisation des forces de chacun.</p>	<p>L'interdépendance est soigneusement structurée.</p> <p>L'élève est responsable de ses apprentissages mais aussi de ceux de ses coéquipiers.</p>	<p>Les habiletés sociales et cognitives sont enseignées de façon explicite.</p> <p>Des activités sont prévues pour développer l'esprit d'équipe.</p> <p>L'évaluation porte sur les résultats du travail et sur le fonctionnement de l'équipe.</p>	<p>L'enseignante joue les rôles de médiatrice, de facilitatrice et d'observatrice.</p>

Dans le travail d'équipe "traditionnel", les groupes sont formés souvent spontanément et il y a risque que les élèves forts ou plus faibles se réunissent entre eux. Dans les groupes coopératifs, l'enseignant favorise la formation de groupes hétérogènes. Dans le travail d'équipe, il est possible qu'un ou deux élèves réalisent l'ensemble de la tâche pour toute l'équipe. Dans l'apprentissage coopératif, le travail est structuré de manière à ce que chacun ait une partie de la tâche ou un rôle précis à exécuter. Sans la participation de tous, le résultat final est compromis. De plus, le matériel est planifié pour faciliter cette interdépendance. Dans le travail d'équipe, on mise souvent sur les habiletés naturelles des élèves pour interagir les uns avec les autres. Dans l'apprentissage coopératif, l'acquisition des habiletés sociales et cognitives est planifiée par l'enseignant.

### 3.5 Habiletés et principes de base de l'approche coopérative

Selon Cohen (1994), personne ne possède toutes les habiletés coopératives, mais chacun de nous en possède quelques-unes. Les habiletés de coopération sont des habiletés sociales qui permettent ou facilitent le travail en équipe. Certaines d'entre elles assurent la qualité des échanges et des apprentissages à l'intérieur du groupe. Voici une liste d'habiletés de coopération:

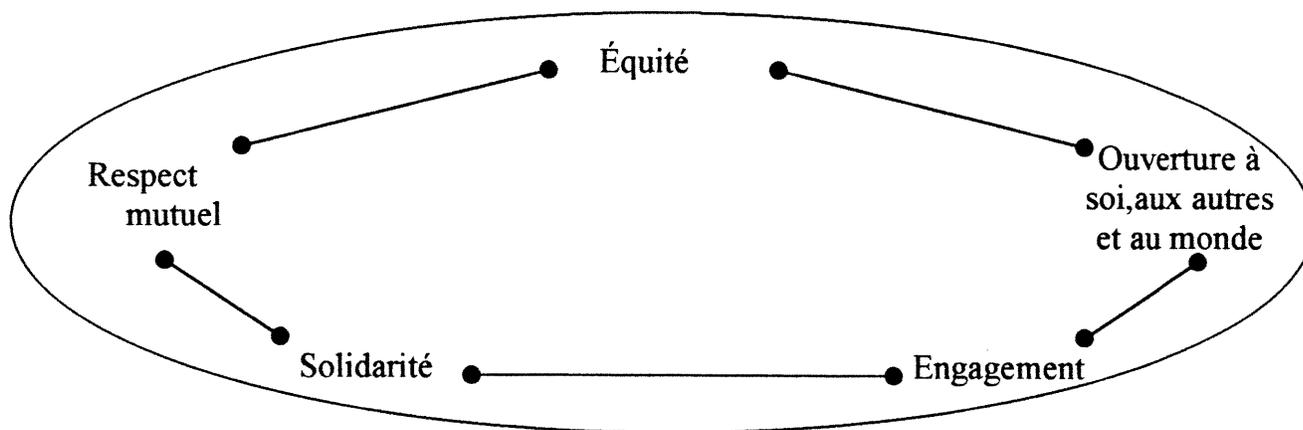
**Tableau 9: Liste d'habiletés de coopération**

<b>HABILETÉS DE FORMATION DE GROUPE (ORGANISATIONNELLE)</b>
◆ Se regrouper rapidement et calmement
◆ Rester dans son équipe; rester à sa place
◆ Lever la main pour avoir l'aide de l'enseignant
◆ Partager le matériel
◆ Parler à voix basse
<b>HABILETÉS DE BON FONCTIONNEMENT À L'INTÉRIEUR DU GROUPE</b>
◆ Regarder et écouter la personne qui parle
◆ S'adresser à un coéquipier en le nommant par son prénom
◆ Attendre son tour
◆ Donner le droit de parole
◆ Rappeler la tâche à faire, reviser les consignes, les rôles en cas de conflit
◆ Encourager les coéquipiers
◆ Offrir de l'aide
◆ Demander de l'aide
◆ Accepter d'être aidé
◆ Vérifier la compréhension des autres
◆ Considérer le point de vue des autres
◆ Risquer une réponse pour faire avancer l'équipe
◆ Accepter qu'on critique ses idées
◆ Critiquer les idées non les personnes
◆ Être capable de compromis
◆ Faire un consensus
<b>HABILETÉS INTELLECTUELLES OU COGNITIVES</b>
◆ Dire si on est d'accord ou pas d'accord
◆ Dire pourquoi on est d'accord ou pas d'accord
◆ Justifier son point de vue
◆ Poser des questions ou demander à un coéquipier de justifier sa réponse
◆ Résumer dans ses mots pour reformuler
◆ Commenter ou compléter une information
◆ Proposer de nouvelles idées, des façons pour effectuer la tâche et des stratégies

L'apprentissage coopératif propose cinq étapes principales dans le développement des habiletés à coopérer. Il faut tout d'abord aider les étudiants à prendre conscience du besoin de telles habiletés. Puis s'assurer qu'ils comprennent l'habileté et savent quand il faut l'employer. Deuxièmement, il faut structurer les situations leur permettant de la pratiquer. Il est important ensuite de s'assurer qu'ils ont assez de temps et connaissent les démarches nécessaires pour discuter du degré d'efficacité de l'habileté visée. S'assurer que les étudiants pratiquent cette habileté jusqu'à ce qu'elle devienne spontanée constitue la dernière étape.

Howden (1996) insiste sur le fait qu'il est important d'enseigner les habiletés de coopération aux élèves, au même titre que tout autre contenu de matière scolaire. Ceci peut se faire avant, pendant et/ou à la fin de l'activité d'apprentissage. Une progression cyclique à travers les étapes est proposée et les habiletés de coopération s'enseignent une à la fois. L'enseignant ne doit pas remplacer une habileté par une autre, mais en ajouter une nouvelle tout en continuant à pratiquer les précédentes. Ceci amène un enseignement cyclique qui engendre une accumulation d'habiletés nécessaires à la réussite de l'apprentissage coopératif. Howden (1996) ajoute le développement de l'aspect affectif de l'apprentissage qu'il définit par l'enseignement cyclique des valeurs coopératives. Voici une illustration de l'enseignement cyclique des valeurs préconisées dans l'enseignement des habiletés coopératives:

Tableau 10: Enseignement cyclique des valeurs préconisées dans l'enseignement des habiletés coopératives (Source: Howden et Martin, 1997, p. 6)



Peu importe le moyen utilisé, Howden (1996) recommande d'être le plus concret possible et de faire collaborer l'élève à la recherche d'exemples. L'enseignant peut par le modelage, les jeux de rôle, l'enseignement direct, l'affichage permanent en classe et le "tableau en T", s'assurer de l'acquisition d'une nouvelle habileté sociale et le maintien d'une habileté déjà acquise. Les tableaux en T permettent de définir l'habileté à l'aide d'exemples de comportements verbaux

proposés par les élèves et par l'enseignante. Voici deux tableaux en "T" pour enseigner l'habileté de coopération "d'encourager" et celle d'aider ses coéquipiers.

**Tableau 11: Le tableau en "T"**

<b>Encourager</b>	
<b>Ce que je vois</b>	<b>Ce que j'entends</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Un pouce en l'air</li> <li>◆ Une tape dans le dos</li> <li>◆ Une poignée de main</li> <li>◆ Un clin d'oeil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Qu'est-ce que t'en penses?/What do you think?</li> <li>◆ Je n'y avais pas pensé!/I didn't think about that!</li> <li>◆ C'est une bonne idée!/Good or excellent idea!</li> <li>◆ Aie! Ça va nous aider!/That will help us!</li> <li>◆ C'est vrai, c'est intéressant!/ It's true, that's interesting!</li> </ul>
<b>Aider ses coéquipiers</b>	
<b>Ce que je vois</b>	<b>Ce que j'entends</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Une main sur l'épaule</li> <li>◆ Un signe de rapprochement</li> <li>◆ Deux jeunes travaillant côte à côte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Est-ce que ça va?/Are you ok?</li> <li>◆ As-tu besoin d'aide?/Do you need help?</li> <li>◆ Allez, laisse-moi te montrer!/ Let me show you!</li> <li>◆ C'est difficile, mais je vais t'aider./ I know it's hard but I will help you.</li> </ul>

Les habiletés coopératives n'ont de signification que si elles sont traduites dans des actes concrets et inscrites dans des objectifs spécifiques. Selon Howden (1995), les principes de base de l'apprentissage coopératif, nécessaires à l'apprentissage des habiletés de coopération, sont les suivants.

### *Le regroupement des apprenants*

Les équipes sont structurées de façon à respecter une certaine hétérogénéité. Il faut garder en tête les habiletés académiques, les diversités culturelles et linguistiques ainsi que le sexe des apprenants. Il ne faut pas négliger les personnalités fortes (leaders) et faibles de la classe en structurant les équipes d'apprentissage.

### *L'interdépendance positive*

L'interdépendance positive existe lorsque les apprenants ont tous les mêmes objectifs et que la tâche est structurée de façon à ce qu'aucun ne puisse l'exécuter seul. C'est une notion centrale de l'apprentissage coopératif, car elle exige une collaboration de tous les membres du groupe et sous-entend la responsabilité individuelle et la réciprocité. En raison de cette interdépendance, le succès dépend de tous.

### La responsabilité individuelle

La responsabilité individuelle est le principe de base qui différencie l'apprentissage coopératif du travail de groupe "traditionnel". Chaque apprenant est responsable de son propre apprentissage, mais il est aussi responsable de ses coéquipiers en les aidant à atteindre l'objectif du groupe.

### Les habiletés interpersonnelles et cognitives

Travailler en équipe nécessite des habiletés autant personnelles que cognitives. Savoir parler à voix basse, respecter une opinion et collaborer au consensus à propos d'une idée n'en sont que quelques exemples.

### L'évaluation et l'objectivation

Une expérience est souvent plus enrichissante si l'on a pris le temps de réfléchir sur cette expérience. L'évaluation académique devrait toujours faire partie d'un apprentissage. Par contre, dans un contexte coopératif, l'évaluation ou l'objectivation comprend le fonctionnement du groupe et les habiletés interpersonnelles utilisées durant l'activité.

### Le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant dans la classe coopérative devient celui de consultant et de conciliateur. Après avoir structuré l'activité, l'enseignant observe et intervient au sein des groupes s'il en voit la nécessité. Il agit comme une personne ressource qui prépare les matériaux de travail et il fournit aux étudiants un objet ou un ensemble d'objets sur lesquels l'activité interactive s'exerce ainsi qu'un mode d'emploi de cette activité. Pendant le travail en coopération, il détermine si la tâche a été suffisamment et clairement expliquée; il évalue le degré de participation de chacun ainsi que les apprentissages langagiers; il guide les élèves dans un processus de résolution de problèmes et n'intervient directement dans un groupe que si celui-ci est paralysé.

#### 3.5.1 Précision du rôle de l'enseignant dans l'approche coopérative

Selon Howden (2000), l'approche coopérative amène une redéfinition du rôle de l'enseignant et ce qui se fait en classe prend de plus en plus d'importance par rapport au programme suivi. En vertu de la réforme pédagogique et dans le but de préparer des citoyens productifs et bien informés au sein d'une société multiculturelle, l'enseignant a comme tâche non seulement de renseigner les élèves, mais aussi de les éduquer. Le concept central de l'apprentissage coopératif, l'interdépendance positive, favorise la participation de tous et le bon fonctionnement avec l'implantation des valeurs coopératives. Tout ne repose plus sur les épaules ou l'autorité du

professeur. Maintenant ce sont les membres d'un groupe qui en contrôlent le fonctionnement. Les élèves peuvent même se permettre de mettre fin à des comportements indésirables ou non productifs.

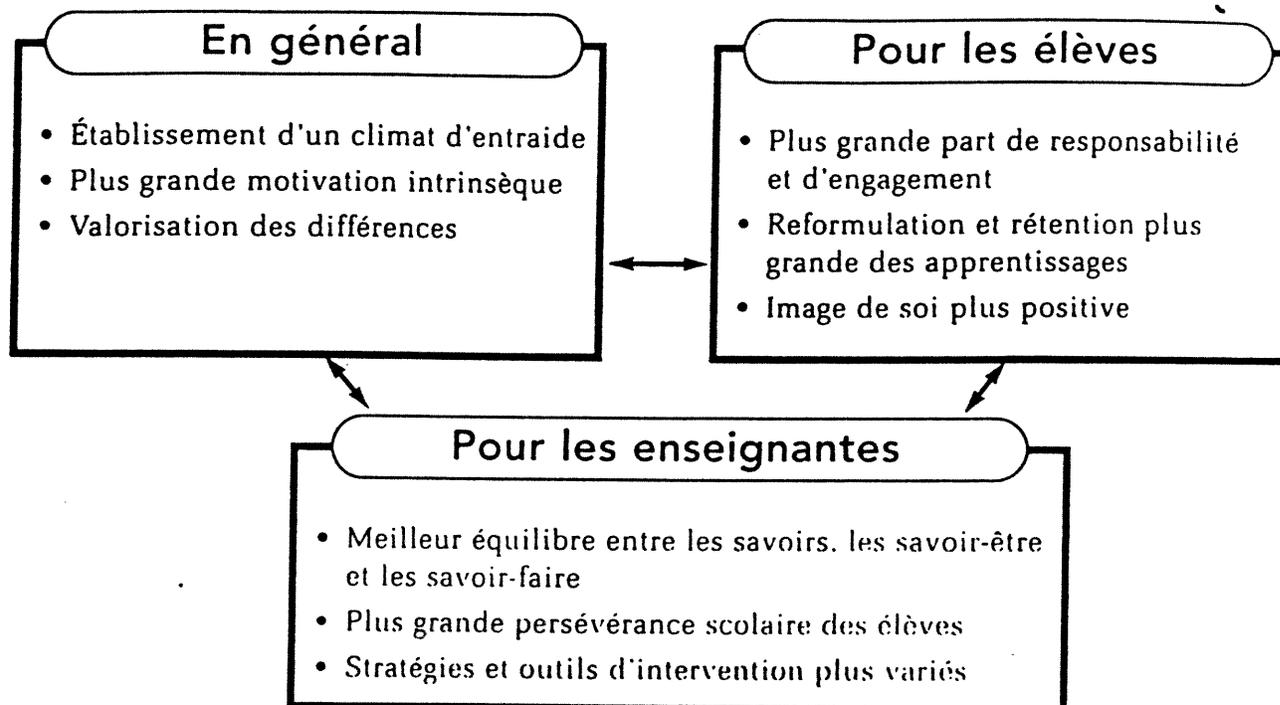
De plus, l'apprentissage coopératif permet d'explorer des rapports qui conduisent les élèves vers l'autonomie. L'enseignant a plus de temps pour planifier l'aide individuelle nécessaire. Le travail en apprentissage coopératif génère des relations d'échanges multiples où l'enseignant est déplacé vers l'arrière-plan et parle moins, se met en retrait et laisse la place à l'étudiant. Ce type d'apprentissage augmente le nombre d'occasions de mettre en pratique les habiletés cognitives pour accomplir une tâche. En classe de langue seconde, la pratique active s'avère une composante essentielle des stratégies d'apprentissage, mais les situations de communication demeurent souvent artificielles. Dans l'apprentissage coopératif, les élèves communiquent dans des contextes authentiques. Dans le but de former des équipes, un enseignant peut utiliser différentes techniques. Par exemple, il peut demander aux élèves de se lever puis de se mettre en ligne en suivant l'ordre des mois d'anniversaire de naissance. Immédiatement les élèves bougent, parlent, racontent qu'un frère est né à la même date; un tel se plaint d'être au bout de la ligne parce qu'il est né en décembre, un autre demande à sa voisine en quelle année elle est née, etc. Il y a là des occasions de discours informatif expressif spontané d'une richesse rarement atteinte en cours normal.

### 3.6 Les avantages d'implanter l'approche coopérative/communicative

Selon Howden et Martin (1995), plusieurs avantages sont présents dans l'apprentissage coopératif. Il y a tout d'abord l'augmentation de la concentration, du taux de réussite, de même que du maintien des habiletés acquises et l'augmentation du nombre d'occasions de mettre en pratique les habiletés cognitives telles que la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation de l'information. Il y a de plus l'augmentation de la motivation pour accomplir une tâche, l'augmentation du nombre d'occasions d'établir des relations et de mettre en pratique les habiletés communicatives ou sociales et l'amélioration des habiletés liées aux relations interpersonnelles. Une meilleure attitude envers l'école et son personnel et des perturbations moins fréquentes du temps d'apprentissage sont également des avantages de l'apprentissage coopératif.

Tableau 12: Synthèse des avantages de l'approche coopérative:

## Les avantages de l'apprentissage coopératif



### 3.6.1 Les avantages d'implanter l'approche coopérative/communicative en classe de langue seconde (voir annexe I-C)

On peut également citer un grand nombre d'avantages à l'appui de l'approche coopérative/communicative et de son influence positive sur l'enseignement en langue seconde. Selon Howden (1995), les activités d'apprentissage coopératif sont utiles en classe de langue seconde parce qu'elles favorisent les communications significatives, axées sur une tâche en faisant travailler les élèves en groupe. Les discussions en petits groupes aident les élèves à acquérir des habiletés langagières et à les perfectionner, donc permettent l'atteinte des buts d'une approche communicative en langue seconde. De plus, l'approche coopérative/communicative assure une participation active des élèves et permet une contribution égale de chacun des membres pour atteindre un but commun. Selon Johnson et Johnson (1995), l'expérience de groupe incite les élèves à se surpasser, procurant souvent aux jeunes peu stimulés, la motivation nécessaire. Des élèves travaillant ensemble vers un but commun auront plus tendance à s'encourager les uns les autres à réussir, de façon à ce que tout le groupe puisse en bénéficier. Howden (1999) classe les avantages de l'approche coopérative/communicative selon quatre catégories.

### Avantages cognitifs:

Avec l'approche coopérative, l'élève est amené à comprendre beaucoup plus. Il doit, pouvoir expliquer plus en profondeur, clarifier, éliminer les incohérences, mieux comprendre et faire des abstractions. De plus, parce qu'il découvre et manipule, il est davantage en mesure de retenir l'information. En langue seconde, le travail de groupe appliqué à des tâches qui font appel à des véritables intentions de communication favorise l'expression orale, soit la communication en contexte naturel et significatif. Cette approche pédagogique donne accès à un langage plus développé qu'à celui des formes minimales du langage fonctionnel. Les élèves utilisent plus souvent des connecteurs et des articulateurs logiques pouvant parfois mener à des sophismes, car ces éléments sont difficiles à faire acquérir quand le contexte ne s'y prête pas.

### Avantages sociaux

La langue est essentiellement un instrument d'interaction et de communication. La langue sert non seulement à décrire le réel, mais elle sert aussi à agir: établir un contact social, exprimer une opinion, faire agir autrui. Alors, nous pouvons conclure qu'on apprend une langue pour l'utiliser, pour s'exprimer parmi un groupe de personnes, c'est-à-dire pour interagir sur un plan social. Avec l'approche coopérative, l'élève établit des relations interpersonnelles plus constructives, axées sur les habiletés d'entraide, de confiance, de camaraderie et d'encouragement. Pagé (1998) explique que les jeunes travaillant en apprentissage coopératif se sentent responsables d'eux-mêmes, de leurs interactions sociales et de leurs initiatives pour accomplir une tâche. Howden (1998) ajoute que plusieurs élèves n'ont jamais appris à partager de l'information, à s'entraider, et plus important, à respecter l'opinion de l'autre. L'approche coopérative contribue au développement des habiletés relationnelles et à l'établissement de relations interpersonnelles positives. Par exemple, pendant les cours de langue seconde, divers groupes ethniques et de niveau langagier différent se côtoient. Le fait de travailler ensemble fait progresser vers la compétence interculturelle puisque chacun apprend à se connaître et qu'ainsi, la peur, l'anxiété et les préjugés s'atténuent.

### Avantages affectifs

L'approche coopérative considère le côté affectif de l'élève. Elle permet de travailler en de plus petites unités. Comme résultat, l'apprenant développe sa confiance en lui-même. Le développement d'une image de soi positive augmente lorsque l'on contribue au succès d'un groupe et à l'accomplissement d'une tâche. En effet, dans cette approche, les élèves qui ne comprennent pas la matière et sont souvent trop gênés pour poser des questions, n'ont pas à perdre la face pour solliciter des explications de l'enseignante, avouant ainsi une incompréhension devant leurs camarades.

### Avantages dans la gestion de classe

En classe de langue seconde, l'hétérogénéité fait déjà partie du quotidien. Même si des instruments de classement efficaces permettent de former au départ des groupes dits homogènes, deux semaines plus tard, des écarts sont évidents puis deviennent de plus en plus marqués. L'apprentissage coopératif permet aux apprenants de fonctionner à leur niveau respectif et la gestion de groupes hétérogènes est ainsi rendue plus facile. Ainsi, il y a une meilleure utilisation de l'information fournie par les pairs et une augmentation de la signification de la matière enseignée.

### 3.7 Types de mode d'interaction

Selon Howden (1990), il existe différentes structures pour organiser les groupes d'élèves en apprentissage coopératif et planifier l'interaction qui doit se dérouler entre eux (voir annexe IV-A). Le mode d'interaction se réfère à deux types d'activités: dans le premier, l'interaction est régie par une structure imposée et dans le second, des rôles sont confiés aux élèves pour qu'ils règlent par eux-mêmes leur fonctionnement (Denise Gaudet et coll., 1998).

Kagan et Kagan (1995) sont les principaux promoteurs de l'approche "structurée" en apprentissage coopératif. Ils expliquent que les structures en elles-mêmes assurent l'atteinte des bénéfices de l'apprentissage coopératif. Chacune de ces structures comporte des caractéristiques qui peuvent influencer l'atteinte des objectifs de l'approche coopérative/communicative. Par exemple, les membres d'une équipe n'ont pas à s'entendre pour décider qui parle en premier, qui doit faire ceci et cela, ils remplissent des tâches qui leur sont assignées par le choix de la structure. Ceci assure que tous les élèves d'une équipe participent également et qu'ils sont des apprenants actifs. Voici un tableau qui présente les différentes structures pour l'approche coopérative.

**Tableau 13: Structures pour l'approche coopérative (Howden et Martin, 1997, p.32)**

<b>1. Former des équipes:</b> facilite la formation d'équipes hétérogènes, le regroupements au hasard ou selon les intérêts des élèves ou le type de tâche à réaliser.
<b>2. Développer l'esprit d'équipe:</b> permet aux élèves de se connaître, de développer un sentiment d'appartenance, créer et maintenir un climat de travail positif et à développer l'estime de soi.
<b>3. Communiquer:</b> favorise le développement des habiletés de communication et la structure des interactions lorsque les élèves travaillent en équipes.
<b>4. Consolider les apprentissages:</b> favorise la maîtrise des connaissances, la compréhension d'un sujet, la révision de contenus d'apprentissage et le travail dans les équipes de base.
<b>5. Élaborer et schématiser des idées:</b> facilite la recherche d'idées, le développement de concepts et aide à organiser les connaissances sous forme graphique.

### 3.8 Conclusion sur l'approche coopérative/communicative

Il existe plusieurs motifs pour implanter l'approche coopérative dans l'enseignement des langues secondes. En premier, il y a l'établissement de relations interpersonnelles plus constructives axées sur l'entraide, la confiance, la camaraderie et l'encouragement. Ensuite, il y a le développement d'une image de soi plus positive, une meilleure utilisation de l'information fournie par les pairs, une augmentation de la signification de la matière enseignée et, enfin, la pratique fréquente des habiletés cognitives et sociales de haut niveau, le développement de l'esprit critique et d'équipe. Howden (1992) souligne que l'approche coopérative permet de travailler le côté affectif et émotionnel, et ainsi motiver le jeune à apprendre une langue seconde.

L'approche coopérative semblerait offrir une amélioration des fondements de l'approche communicative en ajoutant l'enseignement explicite des habiletés et des valeurs coopératives. Ce qui distingue l'approche coopérative du simple travail d'équipe est l'interaction structurée qui permet d'atteindre avec plus de succès les objectifs du programme de langue seconde (annexe II-C) du Ministère de l'Éducation. Ces deux approches se basent sur le fait qu'apprendre est un processus actif mais seulement l'approche coopérative offre un processus structuré pour permettre à l'élève de construire ses apprentissages. L'approche coopérative donne aux enseignants les outils et les stratégies nécessaires pour offrir des occasions structurées qui encouragent les échanges exploratoires entre des camarades qui ne s'érigent pas en juges.

#### 4. Objectifs de recherche

Actuellement, de nombreux enseignants sont insatisfaits de l'implantation des approches pédagogiques employées dans les classes de langues secondes dans un contexte de milieu défavorisé. Dans notre recherche, nous proposons l'examen de l'approche coopérative/communicative, une intervention pédagogique pouvant améliorer la motivation d'apprendre l'anglais langue seconde. Cette proposition a comme assise théorique trois éléments.

Premièrement, l'approche coopérative permet un apprentissage d'une langue seconde en lien avec l'orientation socio-constructiviste mise de l'avant par la réforme scolaire actuelle. Plus spécifiquement, l'approche coopérative permet des modalités de travail interactives structurées pour favoriser la construction du savoir, la participation et la motivation. En effet, le contexte éducatif d'aujourd'hui, ainsi que la réforme actuelle du système scolaire québécois, exige de nouvelles conceptions de l'apprentissage et de l'acte d'enseigner. Non pas que ce que nous avons appris antérieurement et même pratiqué ne soit pas valable, entre autre l'approche communicative

en enseignement des langues secondes, mais parce qu'un avancement des connaissances permet une réflexion et une adaptation de nos pratiques.

Le besoin de structurer les interactions orales et les activités d'équipes en considérant les principes du constructivisme est très évident dans le nouveau programme d'anglais langue seconde au primaire, où nous retrouvons la référence suivante:

"The elementary-level English as a Second Language program follows in the footsteps of the previous program in terms of the priority given to communication. It also incorporates the latest developments in second-language learning, the communicative approach, cognitive psychology and social constructivism" (MEQ, 2000, p. 147).

Cette nouvelle conception de l'apprentissage et du rôle de l'élève implique le besoin d'implanter une approche pédagogique qui place l'élève au centre de sa mission éducative qui considère ses caractéristiques individuelles, ainsi que le rôle du contexte d'apprentissage et de l'enseignant. Dans notre cadre conceptuel, nous avons justement souligné cette conception de l'apprentissage et pour l'appliquer concrètement dans la pratique nous avons choisi une intervention pédagogique qui semble offrir les mêmes fondements pédagogiques. Bref, les nombreux avantages de l'approche coopérative sembleraient aider les élèves à effectuer des apprentissages sur le plan social ainsi que sur celui de la communication dans l'apprentissage d'une langue seconde. Quant à l'enseignant, il parle moins et joue davantage le rôle de personne-ressource.

Ensuite, nous avons discuté du concept de la motivation telle que définie par Gardner (1985) et l'importance de celle-ci pour effectuer des apprentissages. À la lumière de ses nombreuses études dans le domaine des langues secondes, il propose que la motivation est à la base de l'implication personnelle et des efforts que l'apprenant mettra pour s'approprier la nouvelle langue. Selon lui, le succès d'apprendre une langue seconde, dépend, avant tout, de l'attitude et de la motivation des élèves. Il souligne que la motivation est un facteur affectif qui fait que les élèves vont apprendre et vont continuer à apprendre. Plusieurs autres chercheurs sont d'accord que la motivation joue un rôle essentiel dans l'apprentissage en général, d'autant plus en langue seconde. Howden (2000) ajoute que les éducateurs du monde entier sont "inlassablement en quête d'une façon de motiver leurs élèves" (p.51). Les recherches en psychologie cognitive fournissent un certain apport en montrant qu'aussi bien les attitudes et les perceptions positives d'un individu par rapport à son propre apprentissage que le milieu dans lequel se fait cet apprentissage influencent le processus d'apprentissage. En tant qu'enseignante, ce qui me préoccupe le plus, c'est que mes élèves soient motivés et apprennent ce qui est à apprendre. Or notre étude considère que l'apprentissage, loin d'être purement cognitif, est aussi un acte social et affectif.

En effet, Gardner (1985) avec son modèle "Socio-éducatif" et à l'aide des indicateurs du AMTB a conclu que la motivation de l'apprenant détermine son attitude et son ouverture envers l'apprentissage d'une langue seconde en intégrant l'environnement formel de la classe. Dans ce sens, notre étude est fondée sur le postulat que la motivation résulte en partie de la relation d'enseignement qui doit impliquer l'adaptation d'une approche pédagogique qui offre un environnement riche et stimulant linguistiquement et culturellement où l'anglais est la langue de communication et où l'apprentissage est centré sur l'élève, ses besoins et la construction de ses savoirs. L'approche pédagogique proposée dans notre étude prend en considération la nécessité de tenir en compte ces aspects de l'apprentissage et l'influence du milieu classe sur les apprentissages.

En troisième lieu, le concept de l'approche coopérative tel que proposé par Howden (1995) a été discuté et approfondi. Plus spécifiquement, nous voulons adapter la pédagogie de l'approche coopérative à l'enseignement des langues seconde de type "communicatif". La documentation sur l'apprentissage coopératif, particulièrement les guides pédagogiques du Québec, insiste beaucoup sur la nécessité d'enseigner des habiletés coopératives. Nous utiliserons le modèle de Howden (1995) qui offre une conception théorique ainsi que des activités d'enseignement et d'apprentissage de l'approche coopérative/communicative. De plus, nous employons un calendrier d'implantation et de mise à l'essai des activités et des habiletés coopératives sur le plan d'une année scolaire, comme proposé par Howden (1995).

À la lumière des nombreuses études discutées dans ce chapitre, la pédagogie de l'approche coopérative/communicative semblerait contribuer à des améliorations à la fois sur le plan scolaire et social. Par contre, on trouve peu d'études sur l'implantation de ce type d'enseignement en milieu défavorisé. Dans notre premier chapitre nous avons souligné que les élèves issus des milieux défavorisés ont besoin d'améliorer ces deux volets: scolaire et social. Le jeune qui arrive à l'école a déjà, par son milieu familial et social, appris à satisfaire prioritairement ses besoins personnels même si cela se fait au détriment de son cheminement scolaire (Beaulier et Pothier, 1988). De plus, la méthode d'enseignement dite magistrale qui règne en majorité dans les milieux défavorisés n'encourage pas le développement des habiletés sociales ni l'interaction. Généralement, les élèves issus des milieux défavorisés ne semblent pas posséder des habiletés de coopération très développées. Plusieurs enseignants constatent que les élèves issus de ces milieux n'ont pas appris à travailler ensemble et ont besoin de bâtir leurs habiletés coopératives. L'approche coopérative représente une voie prometteuse, non seulement pour augmenter les compétences en langue

Enfin, notre étude offre une façon de structurer l'intégration des similarités entre les habiletés langagières: parler, écouter, lire et écrire prescrites dans les objectifs terminaux du programme d'anglais, langue seconde par le Ministère de l'Éducation (voir annexe II-C) et les habiletés coopératives de la pédagogie de l'approche coopérative.

Cette recherche sera plus exploratoire que vérificatoire sens strict. Elle s'inscrira davantage dans la logique de l'action et de la description que dans la logique de la preuve. Trois objectifs majeurs seront poursuivis:

- A- Mettre à l'essai une intervention pédagogique basée sur une approche coopérative/communicative en classe de langue seconde.
- B- Réfléchir sur le processus d'implantation de l'intervention et ses effets sur la dynamique de classe.
- C- Examiner dans quelle mesure cette approche pédagogique a contribué à la modification de la motivation des élèves à l'intérieur d'un groupe classe.

#### **4.1 Objectif spécifique et question de recherche**

Notre recherche avait comme but de mettre à l'essai et d'observer l'effet du traitement de "l'approche communicative/coopérative", tel qu'élaborée et proposée par Howden (1995), sur la motivation d'élèves de premier secondaire, issus d'un milieu défavorisé urbain vis-à-vis l'apprentissage de l'anglais langue seconde. À la lumière du cadre conceptuel qui a été présenté, l'objectif déjà énoncé peut être précisé de façon plus opérationnelle par une question à laquelle la recherche tentera de répondre.

**Comment la motivation d'élèves apprenant l'anglais langue seconde, issus d'un milieu défavorisé, sera-t-elle modifiée par l'introduction d'une approche pédagogique, basée sur l'approche communicative/coopérative?**

## CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

## CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous exposerons d'abord la démarche méthodologique d'ensemble utilisée pour notre recherche-action induite par la question de recherche. Ensuite, nous présenterons l'apport d'une recherche-action ainsi que le mode d'investigation, les procédés méthodologiques et l'opérationnalisation de notre étude. Nous poursuivrons par la description de la population cible et le choix des sujets qui ont participé à cette recherche. Puis, nous discuterons de l'intervention pédagogique, du journal de bord de l'enseignante, de l'instrument de mesure, ainsi que de l'analyse et des techniques statistiques utilisées. En conclusion, nous tenterons de montrer comment s'est effectué le contrôle de la validité de l'instrument de mesure et d'analyse. Avant de présenter la démarche d'ensemble, examinons les avantages et les inconvénients d'une recherche-action.

### 1. Recherche-action

La présente recherche s'inscrit dans l'ordre des recherches-action. Lewin est le premier à avoir utilisé l'expression "action research" (1946) pour caractériser les expérimentations qu'il menait dans l'action, malgré que plusieurs citent les travaux de Dewey comme précurseur de la recherche-action en éducation (Kemmis, 1994; King et Lonquist, 1996; Noffke, 1994). Elliott (1991) définit une recherche-action comme l'étude d'une situation sociale effectuée en vue d'améliorer la qualité des actions qui s'y déroulent. Selon Elliott, dans ce type de recherche, contrairement aux recherches quasi-expérimentales, les théories ne sont pas validées en dehors de l'action elle-même pour être ensuite appliquées à la pratique, elles sont validées pendant la pratique. Pour Dolbec (1997), la recherche-action peut être vue comme un système d'activités humaines qui se met en place en vue de faire émerger un processus de collaboration et produire un changement.

Suivant cet ordre de pensée, la présente recherche propose une intervention pédagogique, qui a comporté des boucles de régulation en cours de processus et a visé la mise à l'essai d'un changement dans le but d'améliorer la pratique pédagogique. La conception et l'élaboration des activités de l'intervention ont été largement empruntées de Howden (1998). Une évaluation des effets des changements sur la motivation à apprendre l'anglais langue seconde, chez des élèves de premier secondaire, a été effectuée à l'aide d'un instrument de mesure des attitudes proposé par Gardner (1985). À l'aide d'un journal de bord, auquel l'enseignante a eu recours pendant l'implantation de l'intervention pédagogique, notre étude offre une description des changements dans la dynamique et les comportements d'un groupe/classe qui a reçu le traitement de "l'approche communicative/coopérative". De plus, le journal de bord offre une discussion des difficultés pour implanter cette approche pédagogique.

## 2. Démarche d'ensemble

La démarche consiste en une innovation contrôlée avec deux groupes (Gagné, Lazurre, Spenger-Charolles et al., 1989) et comprenant des phases principales suivantes: 1) identification des problèmes; 2) analyse théorique de ces problèmes et collecte des premières données objectives; 3) formulation d'hypothèses d'action pédagogique sous forme de proposition d'intervention; 4) essai en classe de ces propositions; 5) ajustement des interventions s'il y a lieu; 6) évaluation des résultats par l'utilisation d'un pré-test et d'un post-test, d'un groupe témoin et d'un test de significativité."

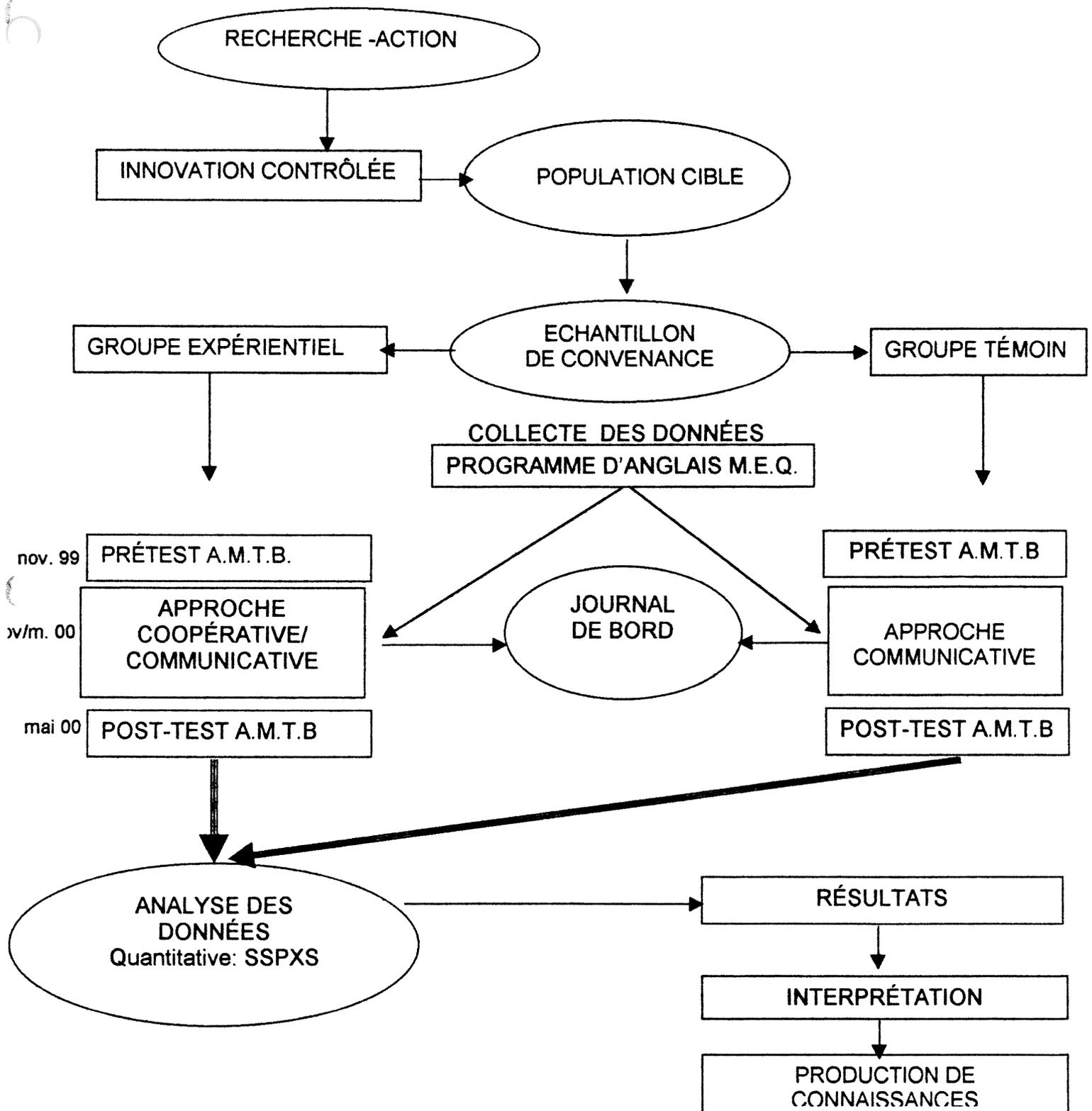
Cette démarche s'est déroulée pendant sept mois. Dans une première étape, deux groupes ont été ciblés, c'est-à-dire deux foyers de classe: un groupe expérientiel et un groupe témoin. Par la suite, la pédagogie de l'approche communicative/coopérative a été implantée dans le groupe expérientiel et l'approche communicative, celle déjà en vigueur, dans le groupe témoin. Les activités des deux groupes classes ont visé les mêmes objectifs du programme d'anglais langue seconde du Ministère de l'Éducation du Québec. La différence majeure entre les deux groupes-classes se trouvait dans le fait que l'intervention pédagogique offrait une structure organisée pour le travail d'équipe et l'apprentissage des habiletés sociales; plus spécifiquement, en attribuant des rôles définis à chaque membre de l'équipe. Par ailleurs, l'approche communicative fait appel à des activités de travail en équipe dans le but d'encourager l'interaction entre les élèves et le développement de leurs compétences communicatives. Par contre, aucune structuration des rôles des membres d'équipe n'est proposée dans le groupe témoin avec l'approche communicative. Une description plus détaillée de l'intervention pédagogique se trouve dans le chapitre IV.

L'enseignante a tenu un journal de bord quotidien pour l'aider à réfléchir sur le processus d'implantation de l'intervention pédagogique et son rôle. Rappelons-nous que c'est la première fois que celle-ci implante l'approche coopérative/communicative dans sa classe. L'enseignante a inscrit ses réflexions, ses constatations, les changements de motivation, positifs et négatifs, perçus envers l'apprentissage de l'anglais langue seconde dans chaque groupe. Elle a noté ses impressions sur son enseignement, quant au processus d'implantation, au déroulement de l'intervention, aux objectifs et aux habiletés coopératives tel que suggéré par Howden(1995). Elle s'est intéressée au fonctionnement des groupes de travail d'équipe dans les deux foyers et a tenté de les observer à l'aide des indicateurs proposés par Viau (1994) pour identifier les élèves démotivés et leurs caractéristiques. Nous soulignons que le journal de bord a permis une observation générale de la dynamique de classe des deux groupes de recherche et du déroulement d'ensemble

de l'implantation. Par contre, il n'a pas servi d'instrument de collecte des données, mais plutôt comme outil permettant à l'enseignante/chercheuse de réfléchir sur le processus d'implantation d'une intervention pédagogique dans une recherche-action.

Pour permettre une comparaison des deux groupes de sujets ayant subi les deux traitements différents, une approche quantitative a été employée. Nous avons mesuré et évalué le changement de la motivation de chaque élève face à son apprentissage de l'anglais langue seconde. Pour effectuer ceci, un pré-test et un post-test consistant dans l'utilisation d'un même questionnaire, soit l'AMTB de Gardner (1985), ont été administrés avant et après la période d'implantation dans les deux groupes-classes.

Tableau 14: Démarche d'ensemble



La méthodologie de cette approche se rapproche donc du protocole quasi-expérimental classique, sans en partager toutefois tous les présupposés et problèmes épistémologiques.

## 2.1 Mode d'investigation

Comme le définissent Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et al. (1989, p.160), le mode d'investigation d'une recherche consiste en un: "Procédé méthodologique ou une technique de recherche habituellement non spécifique à un seul type de recherche et fournissant un complément d'information à la démarche d'investigation permettant ainsi d'explicitier certaines modalités de la recherche, comme la nature et la taille de l'échantillon, la technique de prélèvement des données, les instruments d'observation et d'évaluation, les études statistiques". Dans la présente recherche-action nous avons employé la démarche centrale d'investigation d'une intervention pédagogique sous forme d'innovation contrôlée.

Comme le définissent Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et al. (1989, p.150), une innovation contrôlée consiste en une "Démarche d'intervention pédagogique voulant régler des problèmes spécifiques". Suivant ces explications, notre étude se rapproche plus d'une méthode expérimentale. Elle repose sur deux approches pédagogiques: une visant l'acquisition d'une langue seconde et l'autre l'acquisition d'une langue seconde par la structuration des travaux de groupes et l'enseignement des valeurs de coopération. L'approche communicative qui met l'emphase sur le volet oral pour l'enseignement d'une langue seconde, sera retenue pour le groupe témoin. L'implantation de "l'approche communicative/coopérative" dans le groupe expérimental, tentera de combler les lacunes de l'approche communicative, comme explicitées dans le cadre conceptuel.

La présente recherche est "impliquée" en ce sens que la chercheuse n'a pas agi seulement comme observatrice neutre de la réalité scolaire, mais elle a tenté d'influencer cette réalité en mettant en oeuvre une approche pédagogique précise. En effet, le double rôle d'enseignante et de chercheuse a entraîné deux objectifs de recherche. En premier, comme enseignante, elle a tenté d'influencer et de transformer la réalité de sa classe en implantant une nouvelle approche pédagogique, celle de l'apprentissage coopératif. Puis, comme chercheuse, elle a évalué les impacts de cette approche, pas uniquement à la fin de la période d'intervention, mais aussi durant le processus, lui permettant ainsi de rectifier la démarche au besoin. Notre recherche-action repose sur la participation active de l'enseignante (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et al., 1989, p.165). En tant qu'enseignante, nous sommes impliquée dans toutes les phases de la recherche, de son élaboration à sa réalisation en classe et à son évaluation. Pour notre étude, nous soulignons que toutes les composantes de la recherche et de l'action sont sous le regard de l'enseignante elle-même.

Dans ce type de recherche, la poursuite et l'atteinte des objectifs d'enseignement (intervention pédagogique) et d'apprentissage sont plus importantes que la stabilité et le contrôle des conditions d'observation, conditions idéales pour la recherche descriptive ou expérimentale classique (Anderson, 1981). Par conséquent, ce type de recherche comporte d'importantes limites de validité ce qui empêche de tirer des conclusions valides et généralisables. Ces limites inhérentes à la méthodologie de la recherche-action seront identifiées dans une section ultérieure.

### 3. Population cible et choix des sujets de la recherche

L'étude a été menée à l'école Chomedey-De Maisonneuve, située dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve et appartenant à la Commission Scolaire de Montréal. Cette école a été décrite dans la section 1.1.1, mais il est pertinent, à ce stade-ci, de souligner que les élèves non motivés sont nombreux à la fréquenter. Examinons plus en détail les caractéristiques des sujets qui déterminent la population cible.

Quatre foyers composaient la première secondaire de l'école Chomedey-De Maisonneuve, dont la distribution des populations était déjà prédéterminée par l'administration de l'école. L'origine culturelle des élèves ciblés est majoritairement francophone. Ils sont, pour la plupart, nés au Québec et habitent le quartier où l'école se situe. L'administration de l'école nous a informée qu'il y a eu une classification hétérogène des foyers 102, 103 et 104 pendant les inscriptions. Ceci implique que les élèves ont été classés dans des foyers, sans aucune présélection basée sur des notes académiques, ni sur l'âge, résultant en des groupes de niveaux d'apprentissages et d'âges mixtes en théorie. Par contre, le foyer 101 fait exception au classement hétérogène car ces élèves sont classés en considérant leurs notes de mathématiques de la sixième année. Le foyer 104 présentait également un cas d'exception à la classification hétérogène car il était principalement composé d'élèves doubleurs de première secondaire. Le reste des étudiants inscrits en première secondaire, était assigné aux foyers 102 et 103, sans aucun critère de sélection. Comme résultat, les groupes 102 et 103 étaient souvent désignés par le personnel de l'école comme les groupes du milieu, le 101 comme le groupe fort et le 104 comme le groupe des doubleurs.

Pour ces raisons, l'enseignante/chercheuse a choisi pour l'étude, les deux foyers de secondaire I, 102 et 103, ayant le plus de ressemblances pour permettre la comparabilité des deux groupes de recherche. Les foyers 101 et 104 ont été éliminés de l'échantillon, à cause des portraits extrêmes de certains des élèves. De plus, dans le foyer 101, on retrouvait des élèves bilingues d'origine

culturelle autre que francophone et dans le foyer 104 les doubleurs avaient déjà eu la même enseignante d'anglais, langue seconde l'année auparavant. L'enseignante a choisi le foyer 102 comme groupe expérimentiel et le foyer 103 comme groupe témoin sans aucune présupposition. Par la suite, en comparant le portrait des deux foyers 102 et 103 (voir tableaux 15 et 16) nous avons remarqué plusieurs similitudes entre les élèves des deux foyers. Finalement, l'enseignante a utilisé le même nombre de sujets dans chaque groupe pour permettre un schéma équilibré. Plus spécifiquement, il y avait 30 élèves dans chaque groupe de recherche (témoin et expérimentiel) en septembre 1999. Pour effectuer le choix des sujets pour l'échantillonnage de notre recherche, les critères suivants ont été considérés:

- ◆ Les élèves retenus pour la recherche n'étaient pas des doubleurs de secondaire I et étaient âgés entre douze et quinze ans. Les doubleurs ont été écartés, car ils avaient eu la même enseignante l'année auparavant et connaissaient le programme d'enseignement.
- ◆ Dans un premier temps, la chercheuse avait pensé à éliminer de son échantillon les sujets qui avaient des problèmes d'apprentissage identifiés, mais ceci aurait diminué considérablement l'échantillon, vu la présence très forte d'étudiants ayant des problèmes de ce genre dans les deux groupes.
- ◆ À l'aide d'une fiche de renseignements généraux, distribuée lors du pré-test, l'enseignante a pu identifier les écoles bassin du quartier et s'assurer que les sujets de l'échantillonnage provenaient d'écoles primaires sans entraînement à l'apprentissage coopératif. De plus, elle a contacté les enseignants d'anglais langue seconde, en sixième année des écoles bassin pour discuter de leur méthodes d'enseignement. Elle a pu apprendre que seulement les élèves qui ont participé aux programmes d'anglais langue seconde, intensifs avaient travaillé avec l'approche coopérative/communicative. En examinant la composition des foyers sélectionnés, ces mêmes élèves constituaient le foyer 101 qui avait déjà été écarté car il était le groupe fort.
- ◆ Aucun des sujets de l'échantillon n'avait l'anglais comme langue maternelle, ni comme langue parlée à la maison.

Pour s'assurer que les élèves constituant l'échantillon possédaient les caractéristiques voulues, la chercheuse a distribué une fiche d'informations générales lors du pré-test (annexe III). Pour permettre des comparaisons entre le groupe témoin et le groupe expérimentiel, un échantillonnage s'est fait à l'aide de cette fiche. Tous ceux qui ne correspondaient pas aux critères d'échantillonnage ont été exclus du corpus d'analyse. L'enseignante/chercheuse a aussi rencontré la psychoéducatrice de l'école pour consulter les fiches individuelles des élèves pour ce qui est des informations académiques et personnelles au primaire. Après l'échantillonnage, il restait 28 élèves dans chaque groupe de recherche. Par contre, il y a eu perte de quatre sujets entre le pré-test et le post-test pour des raisons de déménagement, changement de foyer et abandon scolaire: deux dans chaque groupe de recherche ont été éliminés. Alors, il ne restait que 26 sujets dans chaque groupe d'échantillon. Examinons plus en profondeur chaque groupe de recherche.

### 3.1. Description du groupe expérimentiel

Le groupe expérimentiel (voir tableau 15) est composé de 14 filles et 12 garçons, dont la moyenne d'âge est d'environ 13,5 ans et dont la langue maternelle est le français. Il n'y avait pas d'allophones dans l'échantillon de recherche. Les sujets habitent tous le quartier Hochelaga-de-Maisonneuve depuis leur naissance. On constate que 90% des élèves proviennent des écoles bassin du quartier Hochelaga-Maisonneuve. Ils proviennent du secteur régulier et non du cheminement particulier (classe composée d'élèves qui présentent un retard scolaire de deux ans en langue maternelle et en mathématiques et qui nécessitent des mesures particulières d'aide à leurs apprentissages de base). Un regard sur le profil scolaire indique que la moyenne obtenue à la fin des études du primaire en anglais langue seconde se situe majoritairement entre 60% et 70%. Une autre observation indique que 55%, 14 sur 26, des sujets ont dû reprendre une année ou plus de leur cours primaire. De ce contingent de 26 sujets, tout près du tiers reprend leur première secondaire.

Dix des sujets du groupe expérimentiel ont été identifiés comme présentant des problèmes d'apprentissage ou de comportement. De ces dix élèves, trois sont caractérisés par la cote A qui souligne les difficultés au plan d'apprentissages scolaires. Quatre des sujets ont été identifiés comme ayant des troubles légers d'apprentissage (TLA), c'est-à-dire qu'ils affichent un retard de plus d'un an en langue d'enseignement ou en mathématiques. Un seul sujet a été étiqueté comme ayant des troubles graves d'apprentissage (TGA), c'est-à-dire qu'il présente un retard de plus de deux ans en langue d'enseignement ou en mathématiques. Parmi les sujets identifiés comme ayant des troubles de comportement, deux sujets se sont vu attribuer la cote H qui révèle une déficience au niveau des interactions avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. Un autre sujet s'est vu accorder le titre de mésadapté socio-affectif (MSA), c'est-à-dire un sujet présentant des comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale.

Tableau 15: Caractéristiques des sujets du groupe expérimental (102)

ID	Genre	Âge	Lm	Provenance	Profil scolaire	Caractéristiques
1	M	14	F	Secteur régulier	Reprise 6ème	A
2	M	14	F	Secteur régulier	Reprise 3ème	H
3	M	14	F	Secteur régulier	Reprise 5ème	Abs_chronique
4	M	14	F	Secteur régulier	Reprise 2ème	Abs_chronique
5	F	14	F	Secteur régulier	Reprise 1ère	T.L.A
6	M	13	F	Secteur régulier		
7	F	13	F	Secteur régulier		
8	F	13	F	Secteur régulier		
9	F	14	F	Secteur régulier	Reprise3+ 6ème	T.G.A
10	M	14	F	Secteur régulier	Reprise 4ème	Abs_chronique
11	F	14	F	Secteur régulier	Reprise 4ème	Abs_chronique
12	F	14	F	Secteur régulier	Reprise 1+4ème	A
13	F	13	F	Secteur régulier		
14	F	13	F	Secteur régulier		
15	F	13	F	Secteur régulier		
16	M	13	F	Secteur régulier		
17	F	13	F	Secteur régulier		
18	F	14	F	Secteur régulier	Reprise 6ème	M.S.A
19	M	13	F	Secteur régulier		
20	M	14	F	Secteur régulier	Reprise 1ère	T.L.A
21	M	13	F	Secteur régulier		
22	F	15	F	Secteur régulier	Reprise 3+4ème	H
23	M	15	F	Secteur régulier	Reprise 4+5ème	T.L.A
24	F	14	F	Secteur régulier	Reprise 1ère	T.L.A
25	F	12	F	Secteur régulier		
26	M	12	F	Secteur régulier		

Légende: LM: Langue maternelle T.G.A: Troubles graves d'apprentissage  
H: Troubles de comportement M.S.A: Mésadapté socio-affectif  
Abs\_chronique: Absence chronique A: Élève en difficulté d'apprentissage  
T.L.A: Troubles légers d'apprentissage  
ID: Un numéro a été attribué aux élèves afin de préserver la confidentialité.

### 3.2. Description du groupe témoin

Le groupe témoin (voir tableau 16) est composé de 12 filles et de 14 garçons dont la moyenne d'âge est d'environ 13,6 ans et dont la langue maternelle est le français. Il n'y avait pas d'allophones dans l'échantillon de recherche. Les sujets habitent tous le quartier Hochelaga Maisonneuve depuis leur naissance. On constate que 90% des élèves proviennent des écoles bassin du quartier Hochelaga Maisonneuve. Ces sujets proviennent du secteur régulier et non du cheminement particulier.

Une observation du profil scolaire des sujets du groupe témoin nous apprend que 50% des sujets, 13 sur 26, ont dû reprendre une ou plusieurs années de leur cours primaire. L'examen des dossiers

scolaires nous révèle que le quart des sujets du groupe reprend leur première secondaire. Dix des sujets ont été identifiés comme présentant des problèmes d'apprentissage ou de comportement. Des 26 sujets du groupe témoin, cinq sujets sont étiquetés de la cote "A", c'est-à-dire comme présentant des difficultés au plan des apprentissages scolaires. Trois sujets ont été identifiés comme présentant des troubles graves d'apprentissage (TGA) définis comme un retard de plus de deux ans dans la langue d'enseignement ou en mathématiques. Un sujet a été déclaré mésadapté socio-affectif (MSA).

**Tableau 16: Caractéristiques des sujets du groupe témoin (103)**

ID	Genre	Âge	Lm	Provenance	Profil scolaire	Caractéristiques
1	M	14	F	Secteur régulier	Reprise 2ème	T.G.A
2	F	13	F	Secteur régulier		
3	M	13	F	Secteur régulier		
4	F	14	F	Secteur régulier	Reprise 2ème	Abs.chronique
5	M	15	F	Secteur régulier	Reprise 3ème	Abs_chronique
6	F	13	F	Secteur régulier		
7	M	14	F	Secteur régulier		A
8	F	14	F	Secteur régulier	Reprise 5ème	
9	M	14	F	Secteur régulier	Reprise 3+6ème	T.G.A
10	F	13	F	Secteur régulier	Reprise 4ème	
11	F	13	F	Secteur régulier	Reprise 4ème	Abs_chronique
12	F	14	F	Secteur régulier	Reprise 1+4ème	A
13	M	14	F	Secteur régulier		
14	M	14	F	Secteur régulier		A
15	M	14	F	Secteur régulier		
16	M	14	F	Secteur régulier	Reprise 1ère	A
17	F	14	F	Secteur régulier		
18	M	14	F	Secteur régulier	Reprise 6ème	T.G.A
19	F	14	F	Secteur régulier		
20	M	13	F	Secteur régulier	Reprise 1ère	A
21	F	12	F	Secteur régulier		
22	F	15	F	Secteur régulier	Reprise 3+4ème	Abs_chronique
23	M	14	F	Secteur régulier	Reprise 4+5ème	M.S.A
24	F	13	F	Secteur régulier		
25	M	13	F	Secteur régulier		
26	M	12	F	Secteur régulier		

Légende: LM: Langue maternelle T.G.A: Troubles graves d'apprentissage  
M.S.A: Mésadapté socio-affectif A: Élève en difficulté d'apprentissage  
T.L.A: Troubles légers d'apprentissage Abs\_chronique: Absence chronique  
H: Troubles de conduite ou de comportement  
ID: Un numéro a été attribué aux élèves afin de préserver la confidentialité.

### 3.3 Perspectives reliées aux deux groupes de recherche

Selon ces descriptions, nous constatons que les groupes-classes retenus pour l'échantillon se ressemblent sur des traits généraux. Les deux foyers présentent une large proportion d'élèves en difficulté. Il y a des cas d'élèves qui souffrent d'absence chronique, de difficulté d'apprentissage, de troubles légers et graves d'apprentissages, de troubles de conduite ou de comportement et mésadaptés socio-affectifs dans les deux groupes de recherche. De plus, nous observons que le groupe expérientiel se détermine par un nombre légèrement plus élevé d'élèves qui ont été des doubleurs au primaire.

Enfin, rappelons le haut niveau de difficulté à motiver ces élèves composant l'échantillon de notre étude. Ceux-ci fréquentent une école secondaire qui à son tour appartient à un milieu urbain défavorisé. Ces élèves se caractérisent par une grande pauvreté à laquelle s'ajoute, dans certains cas une déstructuration sociale importante, et comme résultat ont des énormes défis à relever. On y trouve plus qu'ailleurs des élèves qui ne mangent pas à leur faim, qui sont victimes d'abus de toutes sortes, qui ont des lacunes sur le plan du langage, des difficultés psychologiques et relationnelles, qui manquent des compétences et qui reçoivent peu de soutien de la part de leurs parents. De plus, on y remarque une mobilité des populations qui rend presque impossible un suivi continu des élèves et une difficulté d'effectuer des études longitudinales. La distance culturelle entre l'école et les familles est tellement grande que ces dernières ne se sentent pas à l'aise d'y venir. Bref, les répercussions de la concentration des problèmes du milieu sur l'école obligent cette dernière à mettre sur pied des services particuliers afin de répondre aux besoins des élèves et des familles et de créer des conditions plus favorables à la réussite des élèves. Regardons plus en profondeur l'objectif spécifique de notre recherche pour aider à remédier au manque de motivation de ces élèves appartenant à un milieu si difficile.

## 4. Intervention pédagogique

Cette section décrit brièvement l'intervention pédagogique employée avec le groupe expérientiel ayant subi le traitement "coopératif". Une description plus détaillée se trouve au chapitre IV. L'intervention pédagogique s'inscrit dans la philosophie d'ajouter les éléments de l'approche coopérative à l'approche communicative, tel que proposé par Howden (1996): l'élève est au centre de son apprentissage et l'enseignante favorise le développement des valeurs de coopération inhérentes au travail coopératif. Howden (1996) propose qu'en mettant en oeuvre des situations d'apprentissage coopératif en classe de langue seconde, la motivation de l'élève s'améliore. Ceci est l'hypothèse génératrice de notre recherche.

L'intervention est basée sur les écrits de Howden, puisque celui-ci propose l'implantation de la pédagogie de l'approche coopérative au Québec, en établissant un lien direct avec le programme d'anglais langue seconde du Ministère de l'Éducation du Québec. L'enseignante a suivi un calendrier proposé par Howden (1996) pour le développement des habiletés coopératives et les objectifs communicatifs visés par le programme d'apprentissage de l'anglais, langue seconde du Québec. La structure générale et les différentes composantes de l'intervention pédagogique sont modélisées dans le tableau suivant.

**Tableau 17: Intervention pédagogique**

Activités d'apprentissage Coopératives	Structures Coopératives	Objectifs du programme d'anglais Sec.I	Valeurs Coopératives	
> Questions > Mêle/Jumeler/ > Jeu de casse-tête > Vérité ou mensonge > Temple de idées > le rassemble > Trouve quelqu'un qui > concourtiques > Jeu de cercles > Passeport d'anglais > Horloge > Chenille aveugle > Coins	> Structures quarantaines > Formation de groupe > de 4 > Travail d'équipe de 2 > Rôles	> Demander des > informations > S'informer > Compréhension de > texte > Écoute active	> Confiance > Respect	Novembre
> Noël > Spirit (Gazette) > Animaux > brûlé! > Ma maison > Mes objets > préférés > Promenades > Partage > Paires > Graffiti > Entrevues > Halloween > Chansons	> Table ronde > Entrevues > Cubes > Jeu de dé	> Échanger des > sentiments, > intérêts, > questions > Poer des > réponses	> Ouverture envers > les autres > Entente	Décembre
> Jeu de dé > Ile dessert > Exercices de > examen > Révision > Amnité > par téléphone > Communication	> Jigsaw modifié	> Faire agir > Agir > Faire ressortir	> Égalité	Janvier
> Salin- > Valentin > d'idées > Temple > Étoiles > Bingo > Méli-mélo	> Groupes > associés > Groupes > d'expertise	> Manifeste > son accord > ou > désaccord	> Droit à > l'erreur	Février
> Bulletin > Directions > Jeu de dé > d'un texte > Lecture > d'expertise > Casse-tête > de groupe > Casse-tête	> A quatre > Casse-tête > de groupe	> Révision	> Solidarité	Mars
> Chasse au > trésor > Coins > Unité et > diversité > Parcél pas	> Partager > Tour de table	> Révision	> Engagement > Plaisir	Avril
> Révision > Carte > postale de > groupe > Révue- > mémoires	> Partager, > écouter et > Créer	> Toutes les > structures > utilisées	> Synergie	Mai

La case supérieure de la première rangée indique la valeur coopérative (voir annexe III) enseignée et mise à l'essai pendant le mois spécifié. Par après, la deuxième case indique les aspects didactiques du programme d'anglais, de première secondaire, c'est-à-dire les aspects linguistiques tels que "comment poser des questions", "s'informer" etc. En troisième lieu, les différentes structures coopératives employées pendant l'intervention pédagogique sont explicitées. Enfin la dernière rangée indique les activités coopératives qui ont été réalisées auprès du groupe expérimental.

#### **4.1 Cadre d'élaboration de l'intervention pédagogique**

Il faut signaler qu'en ce qui concerne des activités en coopération, nous bénéficions du matériel fourni par Howden dans ses deux ouvrages pédagogiques (1995, 1996). Occasionnellement, l'enseignante a dû modifier quelques activités d'apprentissage coopératif en les adaptant au niveau langagier, très peu élevé, des élèves en première secondaire de son école. Chaque plan de cours pour les deux groupes a été bâti selon un même objectif langagier provenant du programme d'anglais langue seconde. Par contre, ce même objectif a été enseigné à l'aide d'activités différentes selon l'approche utilisée dans chaque groupe de recherche.

Suivant les suggestions de Howden sur les étapes à suivre pour créer des groupes coopératifs, l'enseignante a implanté graduellement la structure de travail en équipe. Elle a débuté avec des activités qui se faisaient dans des groupes de deux et ensuite des groupes de quatre, pour permettre l'apprentissage graduel des habiletés coopératives. Par exemple, dans le groupe expérimental l'enseignante a structuré une activité de type coopératif nommé "Horloge" pour des dyades et ensuite pour des quatuors visant l'apprentissage: a) des mots utiles pour formuler des questions et b) des habiletés coopératives de respect et d'ouverture envers les autres. Dans le groupe témoin, l'enseignante a demandé aux élèves d'effectuer une entrevue à deux avec une liste de questions spécifiques sans la mention d'une habileté coopérative. Dans le groupe témoin, il n'y a eu aucun enseignement explicite des habiletés coopératives ni des rôles spécifiques à l'apprentissage coopératif.

Pour se préparer à cette intervention, l'enseignante a participé à des ateliers sur l'apprentissage coopératif donnés par Howden (1998, 1999). En plus, elle a participé et continue à être membre actif d'une table ronde et d'un conseil de coopération qui réunit toutes les commissions scolaires des milieux défavorisés. L'approche de l'apprentissage coopératif semble être une nouvelle voie pour les écoles de ces milieux qui cherchent une solution aux problèmes de motivation des jeunes.

## 5. Techniques de prélèvement des données

### 5.1 Journal de bord

Celui-ci a fourni une description générale de ce qui s'est fait dans les deux classes faisant partie de l'étude. Il a permis une vue d'ensemble étalée sur une période de huit mois avec une entrée quotidienne. Certains aspects des interventions ont été détaillés afin d'offrir une meilleure compréhension de l'implantation de l'approche pédagogique. Par exemple, une discussion du déroulement de l'implantation de l'intervention pédagogique, les suggestions de l'enseignante/chercheuse pour améliorer le processus d'implantation dans le cas d'une future recherche-action ou pour une enseignante qui aimerait planter la pédagogie de l'approche coopérative/communicative.

Dans le journal de bord se trouvait la description de chaque activité d'apprentissage réalisée avec l'approche coopérative/communicative dans le groupe expérimental et l'approche communicative dans le groupe témoin. Le journal de bord a servi à décrire le processus d'implantation de l'intervention pédagogique, ce qui ajoutera des informations pertinentes à la recherche, mais ne validera pas nécessairement les données du questionnaire AMTB.

La première composante du journal de bord était la perception de l'enseignante des réactions des élèves, verbales et non verbales, indiquant une manifestation de motivation, positive ou négative, envers l'apprentissage de l'anglais langue seconde. L'enseignante a écrit ses commentaires sur la façon dont les élèves réagissent par rapport au travail en équipe. Ensuite, le journal de bord contient les réflexions personnelles de l'enseignante/chercheuse sur le déroulement quotidien de son intervention pédagogique, son intégration dans le milieu observé, ses expériences et ses impressions, ses peurs, ses erreurs, ses "bons coups", ses réactions, etc. Elle a décrit de façon systématique l'implantation de l'apprentissage coopératif et le déroulement des activités employées pour enseigner les habiletés de l'approche coopérative.

En résumé, le journal de bord a servi comme répertoire des plans de cours, des suggestions pour améliorer l'implantation de l'intervention pédagogique, des commentaires et des réflexions de l'enseignante/chercheuse. Chaque entrée comprendra donc les informations suivantes:

- Foyer, date, matériel, activités d'apprentissage, plan de cours.
- Commentaires sur le déroulement de l'implantation de l'apprentissage coopératif.
- Réaction des élèves à l'approche coopérative/communicative et à l'approche communicative.
- Interprétations et commentaires de l'enseignante sur différentes manifestations de succès ou de faiblesses de l'intervention pédagogique.

Les informations recueillies dans le journal de bord ont aidé l'enseignante/chercheuse à tirer des conclusions sur le fonctionnement et le succès de l'implantation de l'approche coopérative/communicative, dans un programme de langue seconde de type communicatif. De plus, les observations et les réflexions de l'enseignante servent à décrire ses impressions sur la motivation de ses élèves en général et la dynamique de classe des groupes expérimentel et témoin. Le journal de bord a également permis de documenter les ajustements nécessaires pendant l'implantation de l'approche coopérative/communicative dans le groupe expérimentel. Il avait comme but d'aider l'enseignante/chercheuse à prendre conscience de ses faiblesses et de ses biais tout comme de ses points forts. Ces écrits ne constitueront pas des preuves, ni des données à analyser systématiquement, mais sont des observations directes qui seront utilisées en conjonction avec l'instrument quantitatif pour interpréter les résultats de notre étude.

## **5.2 Questionnaire AMTB**

L'utilisation d'un questionnaire permettra d'observer l'élève individuellement par rapport à sa motivation avant et après l'intervention pédagogique et permettra une comparaison des deux groupes de recherche par rapport aux deux traitements pédagogiques.

Dans notre étude, le questionnaire "Attitude/motivation test battery" (voir annexe II) développé par Gardner (1985) et ses collègues, a servi à mesurer le changement du niveau de motivation des élèves entre le début et la fin de l'année scolaire, dans les deux groupes et de comparer ces résultats. Dans l'AMTB les éléments de la motivation sont séparés en cinq ensembles d'énoncés qui constituent les principales parties du questionnaire.

La première partie porte sur les éléments suivants: les attitudes à l'égard des anglophones; l'intérêt pour les langues étrangères; l'orientation d'intégration; et l'orientation instrumentale. La deuxième partie comprend les attitudes à l'égard du professeur d'anglais; les attitudes à l'égard du cours d'anglais. La troisième partie comprend le désir d'apprendre l'anglais, l'intensité de la motivation, les attitudes à l'égard de l'apprentissage de l'anglais, l'attention, la persistance, la fréquence d'activités reliées aux buts, l'importance des buts et précision des buts. La quatrième partie porte sur les éléments suivants: l'anxiété d'emploi en situations réelles et l'anxiété dans la classe d'anglais. Finalement, la dernière section comprend l'attribution du succès à la compétence, l'attribution de la faillite au manque de compétence, l'attribution du succès à l'effort, etc.

**Tableau 18: Plan de prélèvement des données**

Avant l'intervention	Pendant l'intervention	Après l'intervention
Novembre 1999 Questionnaire Début du 2ème bulletin	Observation participante de l'enseignante documentée dans le journal de bord	Mai 2000 Questionnaire Fin du 4ème bulletin
Données quantitatives	Données qualitatives	Données quantitatives

L'AMTB a été administré en français, langue maternelle des élèves, pour assurer la compréhension des questions de la part des élèves. Les énoncés de cet instrument qu'est l'AMTB ont été légèrement modifiés (changements d'ordre linguistique) pour l'adapter au contexte d'apprentissage de l'anglais langue seconde puisqu'il a été construit pour être employé dans un contexte d'apprentissage du français langue seconde. Par exemple, la phrase: "Je désire apprendre le français" a été modifiée pour: "Je désire apprendre l'anglais". Une pré-expérimentation du AMTB en septembre a permis d'établir le temps nécessaire pour chaque partie du questionnaire ainsi que l'habileté d'élèves de premier secondaire à répondre aux questions. Le temps alloué à l'administration des trois parties du questionnaire était de soixante-quinze minutes, la durée d'un cours d'anglais. Puisqu'il s'agissait d'un pré-test/post-test, tous les élèves appartenant au groupe expérimentiel et témoin ont rempli individuellement le AMTB en novembre 1999 avant l'intervention et encore une fois après l'intervention en mai 2000. Seulement le pré-test et le post-test des élèves faisant partie de l'échantillon ont été retenus pour l'analyse des résultats quantitatifs.

L'enseignante a choisi les dates de passation du questionnaire en rapport avec les dates où les allocations familiales sont envoyées. Ceci pour éviter des facteurs extérieurs comme la faim, la fatigue etc. qui auraient pu influencer négativement la passation du pré-test et du post-test. Rappelons la situation réelle d'un milieu défavorisé où la majorité des élèves ont de la difficulté à se concentrer à la fin du mois car ils ont faim. Dans l'école, même le calendrier scolaire des examens d'étape est bâti en considération de ce facteur.

Selon Van der Maren (1995), les consignes fournies aux élèves avant le pré-test et le post-test par l'administrateur sont très importantes. En effet, le degré d'explication des consignes et leur type de formulation syntaxique ont un impact direct sur la représentation que les sujets se font de la tâche et sur sa réalisation: «Ce que l'on dit et la façon dont on le dit influence l'exécution de la tâche prescrite». Les résultats d'une recherche ne dépendent pas seulement des capacités des sujets, mais aussi de la formulation des consignes que l'administrateur leur a données.

### 5.3 Pré-test

Le pré-test a été administré dans les deux groupes de recherche le 3 novembre 1999. La durée de soixante-quinze minutes et le même moment de la journée (mercredi matin, première période: 102 et deuxième période: 103) a été respecté pour la passation du questionnaire dans les deux groupes. Pour l'administration du pré-test l'enseignante/chercheuse a assigné avec sa liste d'élèves un numéro d'identification pour coder le questionnaire de chaque élève. Ceci était un moyen pour s'assurer que le même élève sera comparé à lui-même au post-test ainsi que pour respecter la confidentialité et l'anonymat des élèves participants.

Pour s'assurer que les élèves ne se sentent pas évalués ou qu'ils répondent de façon à plaire à l'enseignante du cours d'anglais, le conseiller pédagogique a administré le questionnaire et a fourni les consignes (voir annexe III). L'enseignante n'était pas présente pendant l'administration du questionnaire mais est revenue en classe pour ramasser les questionnaires les dernières 10 minutes du cours, vu un conflit d'horaire avec le conseiller pédagogique. L'enseignante avait rencontré celui-ci auparavant pour discuter des consignes à donner aux élèves. Le conseiller pédagogique a présenté le questionnaire en disant que c'était dans le cadre d'une recherche universitaire par rapport aux intérêts des élèves de premier secondaire. Il a lu les consignes avec les élèves pour s'assurer de la compréhension de tous et a expliqué la procédure pour répondre au questionnaire. Le conseiller pédagogique a précisé qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse. Il a souligné qu'ils ne devaient pas écrire leur nom mais seulement le code qu'il leur avait assigné pour permettre au chercheur de faire des analyses comparatives et pour protéger la confidentialité de chaque questionnaire.

Enfin, le conseiller pédagogique leur a expliqué que la recherche prendra beaucoup de temps et que si ils/elles désiraient obtenir les résultats, ils/elles pourraient aller le voir au début de l'année prochaine. Par la suite, le questionnaire a été distribué. Il a expliqué que les élèves devaient remplir le même questionnaire dans le cadre de la même recherche universitaire afin de vérifier si leurs intérêts avaient changé depuis le début de l'année scolaire. Deux élèves ont été absents au pré-test, l'enseignante leur a demandé de remplir le questionnaire au cours suivant. Il y a eu certaines difficultés de compréhension par rapport au vocabulaire pour quatre questions spécifiques sur les cent soixante-huit. Par exemple, les élèves en majorité ont indiqué sur le questionnaire qu'ils ne comprenaient pas la signification de la question #8. Ces difficultés seront discutées davantage dans la prochaine section. Finalement, aucun événement perturbateur dans la

vie des sujets n'a été observé ou signalé par les parents les jours de passation du questionnaire ou dans les jours qui l'ont précédée.

#### 5.4. Post-test

Le post-test a été administré dans les deux groupes de recherche, le 8 mai, 2000 au même moment de la journée (mercredi matin, première période: 102 et deuxième période: 103). Chaque élève a reçu le même code qu'au pré-test pour l'identifier et la même procédure a été suivie pour l'administration du questionnaire. C'est-à-dire le conseiller pédagogique a administré le questionnaire, qui a duré soixante-quinze minutes et l'enseignante est revenue en classe les dix dernières minutes pour ramasser les questionnaires; ceci pour respecter les mêmes conditions que lors de l'administration du pré-test. Les mêmes consignes ont été données aux élèves et il n'y a eu aucun changement dans le questionnaire AMTB. Quatre élèves ont été absents au post-test, l'enseignante leur a demandé de remplir le questionnaire au cours suivant.

#### 6. Procédé de sélection de codage et d'analyse de données du AMTB

Les données recueillies sur le terrain ont été traitées sur un micro-ordinateur et analysées à l'aide du logiciel d'analyse statistique SPSS installé dans l'environnement Unix. Afin d'atteindre l'objectif C de la recherche, la méthodologie mise en place nous amène à discuter des différentes étapes nécessaires pour entrer les données du questionnaire, leurs codification, leurs calculs, les tests statistiques employés et l'interprétation de ces résultats.

En premier partie, il a fallu compiler les données de la première page du questionnaire, 17 questions par élève, portant sur des renseignements généraux: âge, sexe, langue maternelle etc. (voir annexe III). Ceci nous a permis d'éliminer deux élèves doubleurs car ils avaient eu la même enseignante d'anglais l'année auparavant et connaissaient déjà le programme d'anglais en secondaire I. Par la suite, un autre sujet a été éliminé car il provenait d'une école privée où l'approche utilisée pour enseigner les trois matières de base était l'apprentissage coopératif. Un dernier sujet a été éliminé de l'échantillon car il avait indiqué son refus de répondre aux questions en faisant des dessins sur son questionnaire et en laissant vides les espaces de réponses.

Pour notre étude, les élèves devaient choisir une seule réponse pour chaque question et s'ils ne comprenaient pas une question, l'indiquer à l'aide d'une croix dans la marge. Puisque la majorité des élèves, 19 sur 26 dans le foyer 102 et 22 sur 26 dans le foyer 103, ont mis une croix à la question #8: "Les anglophones ne devraient pas essayer de maintenir leur identité culturelle au Québec", elle a été éliminée de l'analyse. Il est possible que les élèves n'aient pas compris le sens

de la terminologie d'identité culturelle ou qu'ils ont simplement refusé d'y répondre vu la nature politique de cette question. Aussi, il est probable que certains élèves vivant dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, qui est en majorité habité par des francophones, ne connaissaient pas d'anglophones. Nous reviendrons là-dessus dans l'interprétation des résultats.

Alors, nous avons abouti avec 26 questionnaires/sujets pour chaque foyer comme échantillon final. Une fois le nombre de sujets/questionnaires sélectionnés, suivant les caractéristiques de la population cible, la chercheuse a travaillé avec un statisticien (étudiant de doctorat en psychologie à l'Université de Montréal) pour entrer les données dans le logiciel SPSS. Le questionnaire comprenait 168 questions avec une échelle de 1 à 7 pour chaque question. Il y avait cinq sections de questions qui étaient déjà définies par Gardner (1985) comme des indicateurs spécifiques dans son modèle Socio-Éducationnel déjà explicité dans le cadre conceptuel. Le tableau 19 décrit les indicateurs du modèle et ceux du questionnaire qui lui appartiennent.

**Tableau 19: Indicateurs du questionnaire AMTB**

<b>Indicateurs du modèle Socio-Éducationnel de Gardner</b>	<b>Indicateurs du questionnaire AMTB de Gardner</b>
"Integrativeness"	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Attitudes à l'égard des anglophones</li> <li>◆ Intérêt pour les langues étrangères</li> <li>◆ Orientation d'intégration</li> <li>◆ Orientation instrumentale</li> </ul>
"Attitudes toward the learning situation"	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Attitudes à l'égard du professeur</li> <li>◆ Attitudes à l'égard du cours d'anglais</li> </ul>
"Motivation"	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Désir d'apprendre l'anglais</li> <li>◆ Intensité de la motivation</li> <li>◆ Attitudes à l'égard de l'apprentissage de l'anglais</li> <li>◆ Attention</li> <li>◆ Persistance</li> <li>◆ Fréquence d'activités reliées aux buts</li> <li>◆ Importance des buts et précision des buts</li> </ul>
"Situational or language anxiety"	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Anxiété d'emploi en situations réelles</li> <li>◆ Anxiété dans la classe d'anglais</li> </ul>
"Other"	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Attribution du succès à la compétence</li> <li>◆ Attribution de la faillite au manque de compétence</li> <li>◆ Attribution du succès à l'effort</li> <li>◆ Attribution de la faillite au manque d'effort</li> <li>◆ Attribution du succès au contexte</li> <li>◆ Attribution de la faillite au contexte</li> <li>◆ Attribution du succès à la chance</li> <li>◆ Attribution de la faillite à la malchance</li> <li>◆ Encouragement des parents</li> </ul>

Cette classification des indicateurs a facilité la tâche de coder les questions du questionnaire pour l'analyse. Chaque indicateur du questionnaire a été défini comme une variable à l'aide de l'alphabet. Par exemple, les questions 1 à 7 appartenant à l'indicateur A: "Les attitudes à l'égard des anglophones", ont été définies comme QA1, QA2, QA3, QA4, QA5, QA6, QA7 (Q signifiant question). Voici un tableau qui décrit chaque indicateur et les items qui y correspondent.

**Tableau 20 : Indicateurs et série de questions du AMTB de Gardner (1985)**

Lettre de l'alphabet	Indicateurs	Série de questions
A	Attitudes à l'égard des anglophones	1-7
B	Intérêt pour les langues étrangères	9-18
C	Orientation d'intégration	19-22
D	Orientation instrumentale	23-26
E	Attitudes à l'égard du professeur d'anglais	27-36
F	Attitudes à l'égard du cours d'anglais	37-46
G	Désir d'apprendre l'anglais	47-56
H	Intensité de la motivation	57-66
I	Attitudes à l'égard de l'apprentissage de l'anglais	67-76
J	Anxiété d'emploi en situations réelles	77-86
K	Anxiété dans la classe d'anglais	87-96
L	Attention	97-106
M	Persistance	107-116
N	Attribution du succès à la compétence	117-119
O	Attribution de la faillite au manque de compétence	120-122
P	Attribution du succès à l'effort	123-125
Q	Attribution de la faillite au manque d'effort	126-128
R	Attribution du succès au contexte	129-131
S	Attribution de la faillite au contexte	132-134
T	Attribution du succès à la chance	135-137
U	Attribution de la faillite à la malchance	138-140
V	Importance des buts et précision des buts	141-148
W	Fréquence d'activités reliées aux buts	149-155
X	Encouragement des parents	156-165

Quand nous avons traité les données du questionnaire nous avons remarqué que certaines sections du questionnaire comportaient des données manquantes, c'est-à-dire des questions sans réponses. De plus, la majorité des données manquantes étaient concentrées vers la fin du questionnaire, ce qui souligne possiblement un manque de motivation et/ou d'effort pour compléter le questionnaire. Il est aussi possible, vu le niveau de difficulté de certains élèves, qu'ils ou elles aient manqué de temps pour compléter le questionnaire AMTB. Par contre, ceci semble être plus un problème d'effort que de temps, car nous avons clairement demandé aux élèves si ceux-ci avaient terminé le questionnaire avant de le ramasser. Bien que les sujets aient été amplement informés de la nature, des objectifs de l'étude et du traitement confidentiel qui allait être fait de leurs réponses, il se peut que le doute ait persisté dans l'esprit de quelques-uns qui ont préféré fournir moins de renseignements possibles sur certaines questions. Par exemple, nous avons remarqué que les questions portant sur les heures consacrées à l'étude et les devoirs étaient souvent omises. Il est également probable que les élèves qui ne font pas d'effort pour apprendre ne voulaient pas s'exprimer en confessant qu'ils ou elles ne font pas d'effort et n'étudient pas.

Comme résultat, la chercheuse a eu à codifier chaque question qui n'avait pas reçu de réponse peu importe la raison. Chaque question qui manquait de réponse a été remplacée par le chiffre 11. Par contre, chaque fois qu'un élève avait répondu deux réponses pour une question, celle-ci a été annulée et remplacée par le chiffre 99. Ces deux chiffres ont été choisis par hasard sans aucune signification mais pour des raisons de codification dans les tests statistiques. Il nous semble que dans un environnement socioculturel marqué par l'insécurité, la propagation de rumeurs de toutes sortes et le manque de motivation, il est probable que ce type de problème soit tout à fait prévisible.

Ensuite, il y a eu une série de tests de vérification pour éliminer les erreurs qui auraient pu être commises pendant l'entrée des données. Par exemple, si jamais une des réponses comportait un chiffre autre que 1 à 7, 99 ou 11 la chercheuse a eu à vérifier avec le questionnaire en question et corriger l'erreur.

Par la suite, un examen du questionnaire a montré plusieurs questions avec une double négation ce qui avait un impact sur les réponses des sujets. Après un consensus entre la chercheuse et le statisticien, il y a eu une recodification pour certaines questions. Par exemple, les réponses de la question #32 "Je ne crois pas que mon professeur d'anglais soit très compétent" ont été recodifiées. Si un élève avait répondu 1, ce qui signifie avec l'échelle complètement en désaccord, cela voulait dire que cet élève croyait son enseignant compétent. Aussi la réponse a été recodifiée pour 7, ce

qui signifie complètement d'accord. Pour faciliter la tâche de l'élève, vu les difficultés d'apprentissage de certains, il serait recommandé pour des futures recherches, de retranscrire toutes les questions du questionnaires avec des énoncés affirmatifs. Par exemple, "je crois que mon enseignant est compétent". Ceci permettrait moins d'interprétation de la part de l'élève sur la question.

Enfin, la chercheuse a créé un fichier final avec toutes les données pour le groupe expérimentiel et le groupe témoin au temps 1 (novembre 1999) et temps 2 (mai 2000) pour permettre la comparaison des moyennes et les tests statistiques.

## 7. Analyse et techniques statistiques des données du AMTB

Cette recherche comporte une analyse des données, d'ordre quantitatif, recueillies avec le questionnaire AMTB. La variable dépendante est la motivation des élèves à apprendre l'anglais, langue seconde et la variable pédagogique était l'approche communicative/coopérative dans le groupe expérimentiel comparé à l'approche communicative dans le groupe témoin. L'objectif de cette analyse était la comparaison des données de deux groupes d'échantillon (analyse comparative, pré-test et post-test)

L'analyse statistique était premièrement d'ordre descriptif, c'est-à-dire que les réponses au questionnaire AMTB ont servi à calculer et analyser les moyennes. Par la suite, la comparaison des moyennes des deux groupes au pré-test et post-test a été effectuée pour voir s'il y a eu changement dans les deux groupes avant et après l'intervention pédagogique.

La vérification d'une différence significative entre le temps 1 et le temps 2 a été effectuée à l'aide du test "t" pour l'aspect motivation. La comparaison des résultats obtenus pour le groupe expérimentiel et le groupe témoin des questionnaires prétest et post-test a été réalisée par l'application du test "t" et "Paired-Samples T test". Ceci est une procédure qui compare des moyennes de deux variables pour un groupe. Il calcule la différence entre la valeur des deux variables pour chaque cas et évalue si la moyenne est différente comparée à 0. La comparaison de la motivation telle que définie par le questionnaire de Gardner (1985), obtenue pour le groupe expérimentiel et le groupe témoin au prétest et post-test, a été réalisée par l'application du "t" test pour groupe indépendant. Les résultats de l'analyse seront discutés dans le chapitre IV.

## 8. Limites de la recherche

La méthodologie proposée dans cette recherche comporte plusieurs limites qui sont inhérentes à la recherche-action sur le terrain scolaire. En premier, il y a le manque de généralisation des résultats, étant donné le petit nombre de sujets dans les deux groupes. De plus, cette recherche ne permettra pas de généraliser le fonctionnement de l'approche communicative/coopérative dans un autre milieu scolaire avec un autre enseignant dans une matière autre que l'anglais, langue seconde. D'autres études seront nécessaires pour confirmer les conclusions de la présente recherche étant donné le contexte spécifique de celle-ci.

En pratique, il n'est pas évident qu'une même personne puisse enseigner selon deux approches pédagogiques similaires mais qui se différencient sur certains aspects spécifiques. Cette difficulté est augmentée par le fait que l'enseignante utilisera pour la première fois des stratégies proposées par l'approche coopérative comparé à son expérience de cinq ans avec l'approche communicative. Une autre limite de la recherche tient à la difficulté d'attribuer à un seul facteur les résultats obtenus. Par exemple, les élèves vont réagir à l'aspect humain de l'enseignante. Il est possible que les élèves du groupe expérimental aiment leur enseignante et que les élèves du groupe témoin agissent autrement.

Il y a aussi des problèmes épistémologiques, Howden (1995) et Slavin (1995) sont d'accord pour souligner qu'une des plus grandes difficultés des recherches de cet ordre découle des différentes significations du terme apprentissage coopératif. Le manque d'une définition commune de ce type d'enseignement suscite beaucoup de confusion dans les écrits. L'approche coopérative ne sépare pas enseignement et apprentissage, mais combine les deux. L'enseignante enseigne une habileté coopérative et l'élève apprend cette habileté simultanément avec l'objectif du programme d'anglais. En participant aux activités proposées, l'élève pratique son anglais et l'habileté coopérative nécessaire pour acquérir la valeur coopérative proposée par les activités de Howden. Ceci comprend la difficulté d'effectuer un double apprentissage et un double enseignement en ce qui concerne la matière et l'habileté sociale. C'est-à-dire:

- ◆ l'élève apprend à travailler en groupe en acquérant des habiletés coopératives qui peuvent aussi être identifiées comme des habiletés sociales
- ◆ l'élève apprend les objectifs du programme d'anglais langue seconde pour la première secondaire
- ◆ l'enseignante enseigne les habiletés coopératives et implante les activités qui permettront la pratique de ces dernières
- ◆ l'enseignante enseigne l'aspect langagier du programme d'anglais langue seconde pour la première secondaire

Le terme "motivation" est aussi problématique pour plusieurs auteurs qui confondent la motivation avec d'autres caractéristiques comme l'attitude et l'intérêt pour un sujet en particulier. Dans les écrits, il y a un accord pour souligner qu'une des plus grandes difficultés des chercheurs étudiant la "motivation" est que celle-ci ne peut pas s'isoler et s'observer à part. Gardner et MacIntyre (1993) ajoutent que le rapport entre le choix d'approches pédagogiques et l'évolution de la motivation est très complexe à évaluer, car la motivation ne peut pas être isolée ni effilochée. Spada et Brown (1995) vont encore plus loin. Pour elles, il est même impossible d'observer directement des caractéristiques individuelles comme les aptitudes, les attitudes, l'extroversion, l'intelligence et la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde. De plus, elles questionnent la méthodologie des recherches sur la motivation en langue seconde en argumentant que ces caractéristiques de comportement ne sont pas indépendantes les unes des autres. En effet, la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde est un phénomène complexe qui met en jeu plusieurs domaines de connaissance: la psychologie, la sociologie, la didactique des langues et plus particulièrement des langues secondes.

Par ailleurs, il n'est pas improbable que l'utilisation de l'apprentissage coopératif ait des retombées autres que prévues. Par exemple, l'enseignement des habiletés coopératives peut n'avoir aucun impact sur certains jeunes qui n'ont jamais appris à travailler en équipe. La manière d'enseigner les habiletés coopératives peut varier d'un enseignant à un autre. En plus, l'enseignante est isolée, car elle sera la seule à utiliser cette approche dans toute l'école, donc ne pourra pas échanger avec d'autres collègues du point de vue pédagogique. Toutes ces limitations doivent être prises en compte dans notre interprétation des données.

En plus, d'autres facteurs peuvent influencer les résultats pédagogiques. Il est important de considérer la variable temps, car une année n'est peut-être pas suffisante pour observer des changements de motivation chez des élèves issus d'un milieu défavorisé. Vu le cheminement académique difficile de cette clientèle, le temps requis pour effectuer des apprentissages qui ont du sens est probablement beaucoup plus long. Par ailleurs, plusieurs écrits fournissent l'occasion de constater une fois de plus que les problèmes d'adaptation à l'école et au milieu scolaire sont plus sérieux dans un milieu urbain défavorisé. Faire réussir les élèves dans cette sorte de milieu représente un plus grand défi que dans d'autres milieux. Finalement, toutes ces considérations imposent des limites à notre étude.

## 8.1 Le contrôle des variables

Étant donné ces limites qui caractérisent la recherche-action en milieu scolaire, on peut identifier quelques biais importants possibles dans ce type de recherche. Par contre, on peut aussi envisager certaines mesures pour neutraliser le mieux possible ces sources d'invalidité. Dans les prochaines lignes, nous verrons quels sont les biais que pourrait éventuellement comporter notre recherche et qui auraient un impact sur sa validité et sa fiabilité. Nous traiterons en premier lieu des biais reliés aux sujets, en deuxième lieu des biais reliés à la chercheuse et en troisième lieu des éléments extérieurs à la situation comme l'histoire, la maturation, la perte de sujets et la fluctuation de l'instrument de mesure.

### 8.1.2 Contrôle des biais

Le but de la comparaison des deux groupes était de neutraliser, autant que possible, certains biais tels la maturation motivationnelle en cours d'année, l'influence de l'effet du test-retest et la contamination des approches pédagogiques. L'enseignante/chercheuse, dans la mesure du possible, a essayé de vérifier que le changement du niveau de motivation dans le groupe expérimental, ne pouvait être attribué qu'à l'introduction de l'approche pédagogique en considérant le contrôle d'autres biais possibles. L'utilisation du groupe témoin a permis jusqu'à un certain point le contrôle des biais dans le type d'analyse proposé dans cette recherche.

### 8.1.3 Validité interne

#### A) Les biais reliés aux sujets

En ce qui concerne les biais reliés au sujet, *l'effet Hawthorne- hyper-participation de la part des sujets lorsqu'ils savent qu'ils font partie d'une expérience-* est contrôlé par le fait que l'intervention pédagogique permet de soumettre les deux groupes de recherches aux mêmes objectifs langagiers d'apprentissage qui peuvent stimuler leur participation, peu importe le type d'activités. Tous les élèves de chaque foyer/classe ont répondu au questionnaire sans savoir que seulement certains d'entre eux participaient à une recherche. Enfin, l'enseignante s'est assurée de ne pas dévoiler l'appartenance des élèves au groupe expérimental ni témoin.

Étant donné **l'effort requis pour répondre au questionnaire**, nous nous sommes attendues à des refus de lire les questions avant d'y répondre. Pour neutraliser ce biais, le conseiller pédagogique a circulé pendant que les élèves répondaient au questionnaire, pour s'assurer de la participation maximale de tous les élèves. De plus, l'enseignante a prévu un plus grand nombre de sujets

disponibles en cas d'absentéisme ou de perte de sujets. Elle a administré le questionnaire à tous les élèves des deux groupes (30) pour s'assurer d'avoir l'échantillon prévu (26).

En effet, la **participation des élèves** a pu affecter les mesures réalisées au pré-test et au post-test. L'enseignante a pris soin que les élèves ne connaissent pas leur appartenance au groupe expérimentiel ou témoin pour éviter que les élèves du groupe expérimentiel se sentent "choisi" et participent davantage pour plaire à l'enseignante. Pour contrôler ce biais, elle a expliqué aux deux groupes qu'elle voulait essayer deux façons différentes d'apprendre l'anglais. Elle a aussi assumé le même niveau d'interaction et d'implication dans les deux groupes classes. Au pré-test, il est possible que les élèves aient effectué la tâche plus sérieusement pour impressionner leur nouvelle enseignante. Pour essayer de contrôler ceci, l'AMTB a été administré par un conseiller pédagogique qui était neutre envers les élèves (pas de relation affective préétablie). Aussi, le conseiller pédagogique ne savait pas lequel des groupes/classes était choisi comme groupe expérimentiel/témoin dans l'étude.

De plus, il est connu qu'en fin d'année scolaire les élèves sont plus fatigués et moins intéressés par le travail scolaire. Ils sont par conséquent peu enclins à accomplir des tâches, surtout celles qui seraient perçues comme venant s'ajouter à leur charge de travail normal. Pour contrôler cela l'enseignante/chercheuse a évité que le post-test soit administré trop tard dans l'année scolaire.

#### B) Les biais reliés à l'enseignante/chercheuse

Étant donné le **double rôle de l'enseignante/chercheuse**, il a fallu faire particulièrement attention de ne pas voir a priori les résultats recherchés. L'attitude de la chercheuse/enseignante face aux résultats est restée neutre, le plus possible, pour ne pas ajouter des éléments de motivation dans le groupe expérimentiel comparé au groupe témoin. L'enseignante, placée dans les deux situations éducatives, s'est comportée avec le même niveau d'enthousiasme et de motivation pour ne pas affecter les résultats de la recherche.

L'enseignante/chercheuse s'est assurée de ne pas sélectionner des informations qui pourraient être avantageuses pour les résultats recherchés et de ne pas oublier de mentionner les aspects négatifs de sa recherche. Par exemple, dans son journal de bord, elle a documenté non seulement les réussites, mais aussi les problèmes d'implantation de l'approche coopérative/communicative. L'enseignante a veillé à éliminer, le plus possible, *la tendance à ne noter que les faits qui*

*favorisent ses attentes- perception sélective.* Pour neutraliser ceci, l'enseignante/chercheuse s'est engagée d'adopter un esprit ouvert, avec une attitude de chercheuse curieuse qui veut examiner l'effet de l'approche coopérative/communicative sur la motivation de ses élèves et la dynamique de ses classes. De plus, elle a fait une entrée dans le journal de bord quotidiennement dans chaque groupe pour neutraliser l'hyper-sélection d'informations dans le groupe expérientiel.

**L'effet Pygmalion et l'effet Rosenthal** - *effets qui surviennent lorsque les hypothèses de la chercheuse contaminent ses résultats et que ses attentes influencent la performance des sujets* (Van der Maren, 1995, p.250).

**Le décalage entre l'approche pédagogique et la pratique.** Selon Argyris et Schön (1974), *un décalage peut subvenir et peut correspondre à la différence entre la théorie professée et la théorie en acte, qui caractérise les professionnels en général.* Pour réduire ce biais, le journal de bord comprenait, non seulement la planification du cours en théorie, mais aussi rapportait le déroulement des activités d'apprentissage dans la réalité scolaire. Afin de diminuer autant que possible l'écart entre l'approche décrite et la pratique réelle de l'enseignante, l'entrée de la planification du cours s'est effectuée avant le cours et les observations après le cours. Tout décalage entre ces deux sources était discuté dans le journal de bord et utilisé dans l'interprétation des résultats.

**La non-équivalence de l'enseignement.** En première secondaire, le fait que la même enseignante prenne en charge le groupe contrôle et le groupe expérientiel a permis d'éviter que les différences observées puissent être attribuées à des variations de compétence d'une enseignante particulière. L'habileté pédagogique de l'enseignante était la même dans les deux groupes. Ceci était considéré comme un point de validité et de crédibilité dans la construction de l'étude.

**La contamination des approches-** le fait que la même enseignante enseignait au groupe témoin et au groupe expérientiel a pu être une source de contamination de l'approche pédagogique. Il est probable que de nouvelles pistes pédagogiques suggérées par l'apprentissage coopératif se soient transposées dans le groupe témoin ou inversement. Dans une telle éventualité, les différences entre l'enseignement dans les deux groupes seraient diminuées. Pour mieux contrôler ce biais, l'approche pédagogique employée dans chaque groupe a été explicitement décrite dans le journal de bord.

### C) Les autres biais

Les autres biais possibles sont: l'histoire personnelle de l'enfant, la maturation, la perte des sujets, et la fluctuation de l'instrument de mesure.

**L'histoire personnelle de l'enfant-** *tous les événements qui s'inscrivent dans l'existence des sujets et qui, même s'ils sont tout à fait extérieurs à la participation à une recherche donnée, n'en modifient pas moins le comportement des sujets dans le cadre de cette participation* (Robert, 1988, p.87). Ceci a été contrôlé par le fait que l'approche pédagogique et les activités en coopération choisies par l'enseignante étaient hors du répertoire habituel des élèves. De plus, à l'aide de la fiche des renseignements du pré-test et des appels téléphoniques aux écoles primaires, l'enseignante/chercheuse s'est assurée qu'aucun élève n'avait jamais travaillé avec l'approche coopérative utilisée dans notre intervention pédagogique.

### 9. Considérations éthiques et diffusion des résultats

Le consentement de la direction d'école, du CPEPE (comité de participation des enseignants prévu à la convention collective), de la Commission Scolaire et du comité parent était obtenu comme prérequis à la mise en branle du processus de la recherche. Les autorisations de la directrice d'école et de la Commission Scolaire (CSDM) pour effectuer cette recherche ont été obtenues par écrit (voir annexe I-A).

Il nous paraît indispensable de présenter d'abord les résultats à la direction d'école concernée et aux instances de la commission scolaire. Dans un deuxième temps, une copie du rapport final sera remise aux autres enseignants de la même école. Des séances d'information et d'explication des résultats auront lieu pour tous les membres du personnel dans l'école participante. Une fois ces obligations respectées, une diffusion plus large pourra être envisagée. Des articles dans l'École montréalaise (journal interne de la CSDM), dans Dimension (revue du ministère de l'éducation du Québec) et dans la revue Vie pédagogique seront soumis pour publication. Des communications pourront être effectuées dans les différents colloques des employés de la CSDM et ailleurs si la demande se fait présente, plus spécifiquement, au colloque des enseignants d'anglais, langue seconde (SPEAQ) qui a lieu à chaque année.

## CHAPITRE 4 : LES RÉSULTATS DE NOTRE RECHERCHE

## CHAPITRE IV: LES RÉSULTATS DE NOTRE RECHERCHE

Ce chapitre présente les résultats de notre étude en deux parties. Premièrement, nous examinerons le déroulement de l'intervention pédagogique dans le but d'offrir une vision d'ensemble et de décrire chaque étape de l'implantation. Il est pertinent de souligner que cette section provient entièrement des entrées effectuées dans le journal de bord de l'enseignante/chercheuse pendant l'implantation de l'intervention pédagogique. Deuxièmement, nous discuterons des résultats obtenues par l'instrument de mesure de Gardner: "Attitude Motivation Test Battery" (1985) dans le but de découvrir s'il y a eu changement dans la motivation des élèves ayant été soumis à la pédagogie de l'approche coopérative/communicative dans une classe de langue seconde. Ensuite nous examinerons si certains biais, explicités dans le chapitre précédent, ont pu influencer les indicateurs du questionnaire de Gardner "AMTB" et les changements significatifs. Finalement, nous offrirons une réflexion sur ces données et mettrons de l'avant nos conclusions.

### 1. Le déroulement de l'intervention pédagogique

#### 1.1 Étapes de l'implantation de l'intervention pédagogique (voir annexe I-E)

Il faut rappeler que la mise à l'essai de l'intervention pédagogique s'est déroulée pendant sept mois de l'année scolaire 1999-2000, auprès de deux groupes d'anglais langue seconde, de première secondaire à l'école Chomedey-De-Maisonnette. Les sujets ont réalisé différentes activités d'apprentissage en fonction de l'approche communicative ou l'approche ommunicative/coopérative en fonction de leur appartenance au groupe expérimentiel ou au groupe témoin.

Face à cette intervention pédagogique, il nous semblait que le premier pas à prendre était de définir notre propre conception de l'apprentissage. Avant de se lancer dans l'implantation de l'approche communicative/coopérative, l'enseignante a donc identifié ses propres valeurs et croyances concernant la façon que ses élèves apprenaient. Étant fondamentalement d'accord avec l'apport du socio-constructivisme, déjà discuté dans le cadre conceptuel, elle a senti le besoin de réfléchir sur la transition nécessaire pour implanter une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement. Comme plusieurs enseignants, elle s'est demandé par où commencer. Howden et Kopiec (1998) suggèrent qu'il faut d'abord créer des conditions favorables à l'apprentissage, c'est-à-dire préparer les élèves à coopérer, et ensuite prévoir des étapes d'apprentissage des valeurs coopératives. Pour ce faire, ces auteurs indiquent que l'enseignante doit être persuadée:

- ◆ que tous les élèves sont capables d'apprendre;
- ◆ que, dans des conditions favorables, tous les élèves apprendront;
- ◆ que les émotions constituent un facteur important dans l'apprentissage;
- ◆ que l'apprentissage est favorisé dans des conditions où toute forme de menace est faible et où les défis à relever sont grands.

Une fois ces préceptes acceptés, la prochaine étape, avant l'implantation de l'intervention pédagogique, est la prise de conscience du rôle de l'enseignante. Howden et Kopiec (1998) soulignent qu'elle devient l'accompagnatrice des élèves dans leur démarche d'apprentissage, en leur enseignant des valeurs de coopération pour former des jeunes autonomes, en mesure de réfléchir, de résoudre des problèmes par eux-mêmes et de s'adapter au changement. Si le rôle de l'enseignant doit être modifié, il faut aussi considérer un changement dans la planification des activités de l'intervention pédagogique et des objectifs à enseigner. L'enseignante poursuit certainement l'objectif de la réussite scolaire, mais place l'emphase sur l'élève comme individu qui acquiert des outils pour devenir un bon citoyen de la société de demain. En prenant compte de ces buts, voici ce que Howden et Kopiec (1998) considèrent comme objectifs de l'intervention pédagogique proposée par une approche "communicative/coopérative":

- Accroître la motivation des élèves à apprendre l'anglais langue seconde en améliorant les attitudes envers la matière scolaire, l'apprentissage et l'école en général
- Instaurer et améliorer les valeurs coopératives

Cette approche nécessite une restructuration de la façon d'enseigner, de la façon dont les élèves apprennent et de la manière qu'ils travaillent en classe de langue seconde. Examinons les étapes que nous avons suivies pour implanter l'intervention pédagogique pendant cette étude.

Dans un premier temps s'est présentée la tâche d'adapter le matériel à l'intervention pédagogique. L'enseignante a choisi d'utiliser les activités proposées par Howden et Kopiec (1999), conçues spécifiquement pour la classe d'anglais langue seconde au Québec. Cet ouvrage offre une structure du déroulement des activités et un calendrier pour implanter l'approche "communicative/coopérative". Plus spécifiquement, il est proposé d'enseigner une valeur coopérative chaque mois de l'année scolaire.

Selon les mêmes auteurs, il est important dès le départ d'instaurer les activités menant au développement de l'esprit de classe et de l'esprit d'équipe, générant chez les élèves un sentiment de cohésion et d'engagement mutuel à effectuer l'apprentissage. Parmi les activités qui se prêtent bien aux objectifs mentionnés ci-haut, on retrouve des exercices de réchauffement qui ne durent généralement pas plus de quinze minutes et se font habituellement en début de classe. Le tableau qui suit présente un exemple (pour d'autres exemples d'activité du genre, voir l'annexe IV: "jeux de casse-tête, mêler-jumeler-questionner, les cercles concentriques, unité dans la diversité etc."):

Tableau 21: "Find someone who/trouve quelqu'un qui...." (Kagan, 1995)

1. Distribuer des copies d'une fiche de renseignements. Cette fiche dépend du thème d'enseignement ou de l'objectif langagier à apprendre. Elle peut avoir plusieurs variations. Par exemple:		
<b>Find someone who.....</b>	<b>Name of this person</b>	
Loves chocolate	Sylvain	
Has a cat and a dog	Sylvie	
Hates classical music	Vivianne	
<p>1. Au signal, les élèves partent à la recherche de personnes possédant certaines caractéristiques. Une personne ne peut signer plus d'une fois sur la même fiche.</p> <p>2. Une fois le temps écoulé, il est possible de tenir une plénière pour découvrir si, au sein du groupe-classe, beaucoup d'élèves possèdent les mêmes caractéristiques.</p> <p>Variante: "La chasse à la personne"</p> <p>Dans cette variante, les questions sont d'ordre personnel et les élèves doivent d'abord y répondre eux-mêmes avant de tenter de trouver d'autres élèves qui partagent au moins une réponse avec eux. Le cas échéant, l'élève appose sa signature sur la fiche de son camarade. Le jeu se poursuit ainsi jusqu'à ce que toutes les questions, ou presque, soient accompagnées d'une signature. Par exemple:</p>		
<b>Criteria</b>	<b>My choice</b>	<b>Signature of a friend that shares my criteria</b>
My favourite colour is	Blue	Pierre
My horoscope is	Leo	Yves
My favourite food is	Pizza	Mélanie

Adaptation de Howden et Kopiec (Ajouter aux compétences, 2000, p.100-101)

Nous avons trouvé ce type d'activités facile à implanter et effectivement important pour créer un climat d'acceptation et de respect. Howden et Kopiec (1999) soulignent que le sentiment d'appartenance à un groupe s'acquiert avec le temps et par une interaction réussie, mais le succès n'est pas le fruit du hasard. C'est à l'enseignante de choisir des activités pour créer un climat d'acceptation qui favorisera l'esprit de classe, pierre angulaire de l'approche coopérative/communicative. Aussi, nous avons constaté que ce type d'exercices a aidé à transformer l'esprit de compétition et d'isolement en un sentiment d'appartenance et à bâtir la confiance. Par exemple, même l'élève qui ne parlait à personne, parce qu'il manquait de confiance ou était gêné, devait participer, parler, interroger et se faire des connaissances. À notre avis, ces activités sont nécessaires pour briser la glace en début d'année entre les camarades d'une classe qui ne se connaissaient pas. Howden et Kopiec (1999) soulignent que l'acceptation présuppose la connaissance de l'autre. Bref, à notre avis, ces activités ont facilité la formation des équipes, favorisé une meilleure connaissance des autres et permis d'instaurer un bon esprit de classe, tout en

respectant les buts d'une approche communicative en langue seconde. De plus, nous constatons que les élèves ont effectué une double acquisition pendant ces activités. En premier lieu, du vocabulaire anglais et ensuite à mieux se connaître et à mieux se respecter. L'enseignante a employé cette sorte d'activités pendant le premier mois de l'implantation.

Suivant cette étape de travail sur la dynamique de groupe, l'enseignante a procédé à la formation des équipes de travail informel (voir annexe IV-D). Dans un premier temps, les divers processus pour former les équipes ont été expliqués et discutés avec les élèves. Voici une compilation des différentes manières de former les équipes:

**Tableau 22 : Former les équipes à l'aide des structures spécifiques**

<b>Au hasard</b>	<b>Par champ d'intérêt</b>	<b>Selon le type de tâche</b>
Les cartes à jouer Les étiquettes coopératives Les cartes de regroupement par catégorie La ligne	Les coins La chasse à la personne	Les équipes de base Les familles coopératives Les équipes informelles Les équipes associées Les équipes représentatives Les équipes reconstituées Les équipes d'entraide

L'approche coopérative/communicative est habituellement effectuée en équipe de base composée de quatre membres, mais selon Howden (1995), l'enseignante doit implanter le processus graduellement. Il souligne l'importance de commencer en équipes de deux pour aboutir à des équipes de quatre pour permettre une transition sur la manière de travailler des élèves. Les équipes de deux aident les élèves à s'habituer graduellement aux composantes de l'approche coopérative/communicative, déjà explicitées dans le cadre conceptuel. Howden explique qu'il faut débiter avec des dyades car elles peuvent se former plus facilement, tout en assurant la participation active des deux partenaires. Ceci permet d'implanter cette approche dès le début avec des réussites qui engendrent la participation active et la motivation des élèves. Les groupes de deux sont considérés "informels", car il n'y a pas encore eu distribution des rôles et des tâches spécifiques à chaque membre de l'équipe. Néanmoins, ceci permet aux élèves de discuter des idées présentées pendant une leçon et à l'enseignante de mieux cerner la dynamique du groupe qui est un des éléments les plus importants au départ et même durant l'implantation. Ces discussions en groupe de deux ont permis aux élèves d'exprimer des idées qui, autrement, n'auraient pas fait l'objet d'une discussion en classe. Ces groupes donnent aux élèves la liberté de penser à voix haute sans subir la pression de parler devant le groupe-classe. Durant cette étape, l'enseignante s'est attardée pour enseigner la première valeur coopérative du respect et de l'égalité des deux membres

et leurs responsabilités envers la tâche d'apprentissage. Bref, elle a instauré des activités en dyades construites au hasard avec des consignes spécifiques sur la distribution du travail à faire entre les deux camarades composant une équipe. Elle a utilisé des activités en dyades pendant le premier mois de l'implantation. Pour structurer le travail à deux, elle a employé plusieurs activités. Par exemple, elle a distribué des images d'animaux à la moitié des élèves et de sons à l'autre moitié. Ceux-ci avaient une minute pour trouver leurs partenaires selon l'indice qu'ils avaient reçu.

Cette activité a permis de former des équipes au hasard et d'encourager l'acceptation mutuelle. L'enseignante, suivant les suggestions de Howden et Kopiec (2000), a employé plusieurs variations de cette structure selon le thème étudié ou l'objectif langagier (ex: les mois de l'année en anglais). Encore une fois, il faut souligner le défi du double apprentissage de la composante langagière et de la valeur coopérative du respect et de l'ouverture sur les autres. Elle a aussi employé une technique nommée "l'horloge coopérative" pour former rapidement des équipes informelles fondées sur l'ouverture aux autres. Le but de cette activité était de constituer des équipes informelles de façon quasi instantanée. Par contre, l'enseignante a intégré la composante langagière d'apprendre à demander l'heure en anglais et le vocabulaire nécessaire pour fixer un rendez-vous. Avant d'employer "l'horloge coopérative" pour les activités coopératives, il a fallu l'implanter dans ses cours. La démarche suivie est présentée dans le tableau qui suit.

**Tableau 23 : Rendez-vous avec l'horloge coopérative (voir annexe IV-C)**

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Chaque élève reçoit une horloge coopérative.</li> <li>2. Les élèves circulent dans la classe pour fixer des rendez-vous fictifs avec douze personnes différentes en inscrivant leur nom à côté d'une heure sur l'horloge.</li> <li>3. Toute l'activité doit se faire en anglais; pour cela tout le vocabulaire nécessaire est inscrit au tableau à l'aide d'une tempête d'idées des élèves.</li> </ol> |
|--|

Par la suite, l'enseignante a choisi de ramasser et de conserver les horloges pour s'assurer que tous les élèves auront leur horloge au prochain cours. Elle a ensuite employé l'horloge chaque fois que l'activité devait se faire en dyade en premier lieu et par après en quatre. Voici un exemple:

**Tableau 24: "Horloge coopérative"** (Source : Howden et Kopiec, 2000, p.100-101)

1. Distribuer à chaque élève la représentation d'une horloge semblable à celle-ci.
2. Présenter un sujet de discussion ou une question. Par exemple: "Dresser une liste de fruits"
3. Choisir une heure quelconque sur l'horloge: "il est quatre heures"
4. Chaque élève rejoint le camarade dont il a inscrit le nom à cette heure et ensemble ils effectuent l'activité jusqu'à ce qu'ils reçoivent d'autres directives.
5. L'enseignante conserve l'horloge des élèves avec leur rendez-vous pour une utilisation ultérieure.

C'est seulement au mois de décembre que l'enseignante a formé des équipes de base (voir annexe IV) avec quatre membres, un élément clé de l'approche coopérative/communicative. Voici un exemple d'une activité pour former des groupes à plusieurs membres, préalable à la formation de groupes de quatre avec tâches structurées:

**Tableau 25: "In line/En file"** (Kagan, 1995)

1. Déterminer selon quel critère les élèves auront à se disposer en file. On peut choisir un critère aussi simple que l'ordre alphabétique des prénoms ou la date d'anniversaire (jour et mois).
2. Dans le cas de critères peu complexes, l'enseignante peut simplement les énoncer à voix haute.
3. Vérifier si les élèves se sont placés correctement par rapport au critère énoncé.
4. La file peut alors être divisée en équipes (les élèves dont le prénom commence par telle lettre; les élèves nés en tel mois; les cinq premiers de la file; la moitié de la file; etc.)

Adaptation de Howden et Kopiec (Ajouter aux compétences, 2000, p.100-101)

Au départ, les élèves n'avaient pas d'appartenance à une équipe spécifique. À chaque cours de nouveaux groupes étaient créés pour favoriser et encourager l'ouverture envers les autres, comme suggéré par Howden (1995). Il ajoute que le temps alloué pour habituer les élèves dans leur premier contact avec cette approche, dépend entièrement des élèves et des conditions d'apprentissage qui diffèrent d'une situation à l'autre et ne peuvent pas être décidés d'avance. Arrivée au mois de décembre, l'enseignante a commencé à former des équipes de quatre qui changeaient à chaque cours. Celles-ci étaient le plus possible hétérogènes du fait des critères suivants: les notes au bulletin (forts, moyens, faibles), le sexe et dans la mesure du possible elle a évité de placer de grands amis dans une même équipe. Il est pertinent de se rappeler que l'enseignante utilisait pour la première fois la pédagogie de l'approche "communicative/coopérative" dans sa carrière d'enseignante. Ceci impliquait qu'elle aussi voulait se donner du temps pour se familiariser avec les composantes de cette pédagogie. Pour cela, elle a décidé d'attendre après les vacances de Noël pour instaurer les équipes de base stables et formelles. Howden et Kopiec (2000) proposent plusieurs activités pour former des groupes hétérogènes par champs d'intérêt (voir annexe IV pour d'autres exemples: "les cartes à jouer", les cartes de regroupement par catégorie", "les étiquettes coopératives" etc.). Voici une de ces activités:

Tableau 26: "Les coins " (Kagan, 1995)

1. Identifier de 4 à 8 coins dans la classe où les élèves peuvent se regrouper selon leurs champs d'intérêt.
2. Fixer sur les murs de la classe dans les coins spécifiques des affiches, chacune identifiant un thème particulier et indiquant le nombre maximal d'élèves (4) qui peuvent se regrouper sous ce thème.
3. Accorde quelques minutes aux élèves pour noter leurs choix, par ordre d'importance.
4. Les élèves se rendent ensuite dans le coin de la classe qui correspond à leur premier choix. S'il y a plus d'élèves que le nombre autorisé (4), certains d'entre eux devront se rendre dans le coin représentant leur deuxième choix, et ainsi de suite. Cependant, il est possible de permettre à un nombre illimité d'élèves de choisir le même coin; il s'agit simplement de former de sous-équipes de 4 personnes.
5. Lorsque les équipes sont formées, demander aux élèves de discuter entre eux de ce qui a motivé leur choix.
6. À ce stade-ci, les élèves peuvent poursuivre l'activité en travaillant, dans l'équipe qu'ils viennent de former, sur le thème choisi ou sur un thème différent.

( Source : Howden et Kopiec, 2000, p.99)

Une fois que les élèves se sont habitués au déroulement de l'apprentissage coopératif, Howden et Kopiec (1999, 2000) soulignent la nécessité d'instaurer des groupes de base, c'est-à-dire des groupes stables de longue durée. Ils suggèrent que ces groupes soient formés pour travailler ensemble pendant de longues périodes, dans notre cas, une étape complète. Les mêmes auteurs ajoutent que puisque les groupes de base exigent un engagement à long terme, ils constituent le cadre idéal pour l'apprentissage des habiletés coopératives. Selon notre expérience de cette année, nous croyons que les groupes de base visent à favoriser l'encadrement et l'apprentissage par les camarades. Sur le plan du développement social et personnel, les groupes de base permettent, dans un cadre structuré, l'épanouissement du sentiment d'appartenance, et le développement de l'affection et du respect de soi comme de celui des autres. Les élèves apprennent à s'entendre avec autrui, à résoudre des conflits, à contribuer au bien-être de leurs camarades et à lier de nouvelles amitiés. Sur le plan du développement scolaire, les groupes de base permettent aux élèves, dans un cadre structuré, de s'exprimer, de connaître les réactions de leurs camarades, d'encourager les efforts des autres et de partager des informations et des idées. À mesure que les membres du groupe apprennent à se respecter et à se faire confiance, le groupe parvient à sanctionner les efforts scolaires et devient un lieu de soutien propice aux discussions sur les enjeux scolaires. Suivant cet ordre de pensée, après les vacances de Noël, au mois de janvier, les équipes de base formelle ont été instaurées.

Par la suite, il y a eu présentation et explication approfondie de la nécessité de chacune des valeurs coopératives. L'enseignante avait déjà travaillé sur le respect et l'ouverture aux autres à travers les activités de dynamique de groupe, mentionnées ci-haut. Avant d'aborder explicitement les valeurs

coopératives, l'enseignante a guidé les élèves à travers une discussion pour décrire un élève actif dans ses apprentissages. Elle a employé la structure du remue-méninges dans des équipes de deux où chaque équipe devait fournir cinq adjectifs pour décrire un élève réveillé en classe et engagé dans son apprentissage. Ensuite, en équipe de quatre, les élèves devaient discuter et faire un consensus sur les dix indicateurs d'un élève "réveillé en classe d'anglais et engagé dans son apprentissage". Voici une compilation du consensus des suggestions des élèves pour définir l'élève actif, qui par la suite a été affiché dans la classe:

**Tableau 27 : Élève actif dans ses apprentissages**

- Il pratique la valeur coopérative à apprendre
- Il aide les autres membres de l'équipe à comprendre
- Il pose des questions pour mieux comprendre
- Il participe aux activités et aux échanges avec ses pairs
- Il prend l'initiative
- Il fait des propositions
- Il fait des essais et des erreurs
- Il décrit les liens qu'il fait dans ses apprentissages
- Il prend des risques
- Il participe à l'évaluation de ses apprentissages

Au départ de la planification, les huit valeurs coopératives proposées par Howden (1995) devaient être enseignées. Mais à cause de restrictions de temps et de certaines difficultés à surmonter (par exemple, le manque du respect mutuel entre les camarades, la diminution du nombre de cours érodé par la prise de la photo scolaire, l'alerte à la bombe, les sorties scolaires, etc.) finalement, seulement sept valeurs ont été instaurées dans la période de notre étude. Chaque mois, une valeur était enseignée pour aboutir à l'implantation des sept valeurs coopératives suivantes: la confiance, l'engagement, l'entraide, le respect, l'ouverture envers les autres, l'égalité, le droit à l'erreur. L'enseignante a suivi le calendrier d'implantation des valeurs coopératives proposé par Howden et Kopiec (1998). À notre avis, la confiance et l'ouverture envers les autres étaient parmi les plus difficiles à acquérir. Nous supposons que ceci découle en partie du fait que ces élèves proviennent d'un milieu défavorisé; ceux-ci éprouvent beaucoup de difficulté à croire dans leur propre réussite. L'estime de soi est très basse chez ces élèves et leur niveau d'ambition n'est pas très élevé. Selon leurs propres commentaires, plusieurs d'entre eux aspirent à vivre sur le bien-être social et n'ont pas vraiment des plans de carrières très élaborés. De plus, ils ne paraissent pas être trop supervisés par la famille au point de vue académique, alors n'ont pas développé leur esprit de réussir. Ceci a ressorti pendant l'activité suivante où les réponses étaient très négatives:

**Tableau 28: "Peut-on me faire confiance?"** (Source : Howden et Kopiec, 1999, p.7)

Ces énoncés s'adressent à toi comme membre d'un groupe. Il n'y a ni bonne réponse ni mauvaise réponse (1 signifie jamais et 5 toujours)						
1. J'essaie de faire avancer la discussion du groupe en disant ce que je sais, en donnant mon opinion et en faisant des suggestions.	1	2	3	4	5	
2. Je dis aux autres membres du groupe que je veux coopérer avec eux.		1	2	3	4	5

Voir annexe pour le reste de cette activité.

Suite au constat que ces élèves avaient besoin d'accroître leur confiance, l'enseignante s'est servi des résultats du questionnaire précédent comme tremplin pour animer une discussion sur la signification et l'importance de la confiance dans la classe. Elle a utilisé une activité nommée: "Fais-moi confiance, je te fais confiance" (annexe IV).

Il est à noter que l'enseignante a employé l'idée de l'enseignement et l'apprentissage "cyclique", pour s'assurer de l'instauration de chaque valeur, c'est-à-dire que chaque valeur était révisée et pratiquée pendant l'implantation d'une nouvelle valeur, pour aider les élèves à ne pas oublier ce qui avait été vu auparavant (voir annexe IV-E et IV-F).

Une autre question que l'enseignante a dû considérer dès le départ de l'implantation était la suivante: des activités coopératives en tout temps? Non; Des valeurs coopératives en tout temps? Oui. C'est-à-dire qu'il arrivait que les élèves travaillaient individuellement ou même que la classe écoutait l'enseignante expliquer un aspect spécifique de la leçon, mais les valeurs coopératives étaient pratiquées en tout temps. Par exemple, l'enseignante a remarqué qu'après le premier mois de l'implantation de l'intervention pédagogique, il y avait beaucoup moins d'interruptions négatives de la part des élèves. Elle a supposé que ceci était un résultat positif de l'instauration de la valeur du respect. Ce nouveau comportement n'était pas présent dans le groupe témoin où il y avait de façon générale plus de discipline à faire avec les élèves que dans le groupe expérimental.

Au début de chaque cours, dans le but d'aider les élèves à intégrer la valeur coopérative préconisée dans leurs habitudes et le fonctionnement des équipes, l'enseignante prenait quelques minutes pour enseigner une habileté de coopération. Ces habiletés sont nécessaires au bon fonctionnement en équipe: parler à voix basse, regarder la personne qui parle, parler chacun à son tour, tenir compte du point de vue de l'autre, dire pourquoi on n'est pas d'accord. Cette partie du cours se faisait en français, car l'enseignante voulait s'assurer que tous les élèves comprenaient la valeur coopérative en question. Ceci consistait en un enseignement explicite d'apprendre à coopérer et de réfléchir sur le processus de notre apprentissage. Howden propose qu'il faut apprendre à coopérer avant de

pouvoir coopérer pour apprendre (2000). Les valeurs de coopération étaient affichées une par une à l'aide d'une image d'un pas géant sur le mur (annexe IV-D). Chaque fois qu'une valeur était enseignée, un élève avait la responsabilité d'aller afficher le grand pas sur le mur pour indiquer le progrès des élèves dans leur apprentissage coopératif. Après, les élèves se mettaient au travail pendant que l'enseignante circulait dans la classe pour effectuer des observations informelles, offrir de l'aide et fournir une rétroaction positive et précise. Voici une compilation d'indices de comportements espérés pendant l'implantation de chaque valeur coopérative suggérée par Howden (2000) et que l'enseignante a effectivement retrouvé dans ses réflexions dans son journal de bord.

**Tableau 29 : Comportements espérés pendant l'implantation des valeurs coopératives**

Valeurs	Exemples de comportement
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'ouverture envers les autres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre que nous pouvons travailler avec tout le monde</li> <li>• Accepter de travailler avec les membres du sexe opposé</li> <li>• Accepter de connaître les membres de mon équipe</li> <li>• Accepter les différentes idées dans une équipe</li> <li>• Apprendre à faire un consensus/juste milieu</li> <li>• Partager</li> <li>• Formation d'une équipe/définir équipe</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La confiance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre à se faire confiance. S'exprimer avec des phrases positives telles que: Oui je peux! Je crois que je peux réussir! Éliminer la phrase je ne suis pas capable.</li> <li>• Encouragement positif entre les membres d'une équipe</li> <li>• Enseignement du langage positif</li> <li>• Croire que chaque membre de l'équipe peut aider à atteindre le but commun de l'équipe.</li> <li>• Croire que toute réussite est possible si je fais l'effort nécessaire pour y arriver</li> <li>• Croire que nous unissons nos forces</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'engagement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation active de chaque membre de l'équipe</li> <li>• Respecter les rôles de chaque membre de l'équipe</li> <li>• Finir la tâche</li> <li>• Essayer de régler les conflits avant d'appeler l'enseignante</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'entraide</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre à persévérer même si l'activité est difficile</li> <li>• S'assurer que tous les membres de l'équipe comprennent</li> <li>• S'entraider (définir ceci avec les élèves) à apprendre et à réussir</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'égalité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chaque membre donne le meilleur de soi-même</li> <li>• Tout le monde a droit de parole/un à la fois</li> <li>• Tolérance/façon de se parler</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le droit à l'erreur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personne n'est parfait</li> <li>• Accepter les erreurs de nos coéquipiers</li> <li>• Ne pas blâmer les autres</li> </ul>

L'enseignante, ayant mis en place les conditions minimales pour permettre aux élèves d'appivoiser rapidement les rudiments de la coopération, et une fois que les équipes de base étaient instaurées, a expliqué les rôles de coopération dès le mois de décembre. Il faut souligner que les rôles étaient surtout implantés en profondeur au mois de janvier avec la création des équipes de base. Howden et Kopiec (2000) soulignent certaines conditions préalables avant d'assigner les rôles:

- ◆ Les élèves doivent avoir vécu quelques expériences heureuses de travail en groupes de deux et de quatre.
- ◆ Les élèves doivent avoir acquis des habiletés interpersonnelles de base et les avoir mises en pratique lors d'un travail de groupe.
- ◆ Les élèves doivent faire preuve de confiance envers leurs coéquipiers.

Une fois ces conditions respectées, mêmes les élèves timides et modestes étaient disposés à assumer le leadership inhérent à un rôle spécifique. Des rôles de bases ont été enseignés pour que les élèves puissent assumer leurs responsabilités non seulement en tant qu'apprenants, mais aussi en tant que membres d'une équipe. Voici quelques suggestions pour enseigner les rôles:

1. Choisir un rôle, l'enseigner à la classe et l'assigner à un élève de chaque groupe de coopération.
2. À la fin de l'activité coopérative, les membres doivent réfléchir sur les rôles. Les élèves partagent leurs réactions au membre du groupe qui a tenu le rôle; à son tour celui-ci partage ce qui lui a plu et déplu dans ce rôle.
3. Laisser l'élève jouer le même rôle durant au moins deux activités coopératives.
4. Présenter un deuxième rôle à la classe et l'assigner à un élève de chaque groupe de travail.

Dans nos équipes de base formelle, l'enseignante a attribué à chaque membre un des rôles suivants : "facilitateur", "vérificateur", "harmonisateur", "responsable du temps", "responsable du matériel", "observateur" et "intermédiaire" (voir annexe IV-F). Les rôles étaient de deux types: rôles liés à la tâche (par exemple lecteur, secrétaire et responsable du matériel) et les rôles liés à une habileté coopérative (par exemple, animateur, vérificateur). Pour que les élèves s'habituent aux rôles de base, l'enseignante a permis quelques cours où chaque membre de l'équipe changeait de rôles, tel que suggéré par Howden et Kopiec (1999).

Les rôles et les tâches de chaque membre de l'équipe ont été définis pour créer un climat et un esprit d'équipe. Il s'agit des sept rôles de base qui ont été élaborés par Évangéliste-Perron, Sinagra et Sabourin (1996), inspirés de Cohen (1994) et adaptés par Howden et Martin (1997). Il faut rappeler ici qu'il existe d'autres rôles possibles comme le responsable du bruit qui utilise des signes pour rappeler aux membres du groupe de faire moins de bruit; le responsable des questions, qui

posent des questions aux membres du groupe: le responsable du positif, qui stimule le groupe quand il commence à manquer d'ardeur au travail et qui encourage les coéquipiers, etc. (Howden et Kopiec, 1999). Voici une compilation des rôles de l'approche coopérative.

Tableau 30: "Rôles de l'approche coopérative" (Howden et Martin, 1997, annexe XIV):

<b>RÔLES DE BASE</b>	<b>DESCRIPTION DES RESPONSABILITÉS</b>
Le facilitateur	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Celui qui lit et rappelle les consignes</li> <li>◆ Celui qui s'assure que chaque membre joue son rôle et reste dans le sujet</li> </ul>
Le vérificateur	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Celui qui s'assure que le travail est compris, complété et bien fait</li> <li>◆ Celui qui note les réponses et conserve les productions communes de l'équipe</li> </ul>
Le responsable du temps et du matériel	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Celui qui rappelle les délais à ses coéquipiers et signale amicalement les pertes de temps</li> <li>◆ Celui qui surveille le temps et minute les interventions lors d'une discussion</li> <li>◆ Celui qui propose de planifier les étapes du travail</li> <li>◆ Celui qui gère le matériel avec soin</li> </ul>
L'harmonisateur	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Celui qui encourage et félicite ces coéquipiers dans l'exécution d'une tâche</li> <li>◆ Celui qui intervient pour que l'équipe persévère, ne lâche pas, continue à réaliser la tâche demandée</li> <li>◆ Celui qui prévient les conflits et suggère de chercher des solutions pour les régler</li> </ul>
L'observateur	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Celui qui note et compile des faits observables avec la pratique d'une habileté coopérative</li> <li>◆ Celui qui présente ses observations à l'équipe et les progrès qu'elle a réalisés</li> </ul>
L'intermédiaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Celui qui demande l'aide de l'enseignante au nom de son équipe</li> <li>◆ Celui qui expose les faits et ce qui a été essayé par son équipe</li> <li>◆ Celui qui rapporte à son équipe les pistes suggérées</li> </ul>

Dans la classe expérimentielle, dans un premier temps, les élèves ont eu la chance de pratiquer tous les rôles, comprendre la nécessité de chacun pour bien fonctionner et adapter une bonne dynamique de travail. Par la suite, chaque membre de l'équipe a reçu un rôle spécifique pour une étape complète. Nous sommes d'avis que l'assignation des rôles a aidé à instaurer l'interdépendance et la responsabilité, principes importants dans l'approche coopérative/communicative. Les interactions des élèves étaient plus structurées car chacun connaissait exactement son rôle et la tâche qu'il ou elle devait accomplir. Rendu au mois de février, l'enseignante a placé l'emphase sur l'activité de clôture qu'elle avait déjà expérimenté dans ses cours dès le mois de novembre. Celle-ci permettait de faire la boucle des activités et des apprentissages du cours en donnant la parole aux élèves qui avaient la chance de réfléchir sur leur

apprentissages et sur leur manière de travailler. Ceci avait aussi comme but de permettre à l'enseignante de confirmer et d'exprimer ses perceptions de ce qui se passait dans les groupes de coopération. L'enseignante a créé l'activité du "POWOW" qui consiste à retourner à sa place et à faire un examen des activités et des comportements des élèves en tant que groupe classe. Chaque élève devait souligner une bonne chose et proposer une chose à améliorer dans son équipe pour le prochain cours. Ceci permettait aux élèves d'agir comme observateurs et de fournir une rétroaction sur leur développement des habiletés coopératives et sur l'efficacité de l'apprentissage coopératif. En effet, durant le retour sur les activités en apprentissage coopératif, en examinant les observations informelles pendant les deux premiers mois de l'implantation, l'enseignante a remarqué qu'elle parlait moins en classe et que la fermeture du cours étaient devenues très importantes.

## 1.2 Réflexions et commentaires sur le déroulement de l'intervention pédagogique

Dans la classe expérientielle, dès les premières activités, l'enseignante remarque qu'à peu près tous les élèves participent, jouent leur rôle et sont plus actifs que d'habitude: ils s'expliquent mutuellement, réfléchissent à haute voix, échangent des renseignements, exposent leur manière de poser une question et d'envisager des solutions. Elle constate également que la structure de l'activité fait en sorte que les réponses données par les élèves sont plus élaborées, c'est-à-dire qu'ils trouvent et écrivent le pourquoi de leurs réponses, et que le niveau de réussite des activités était plus élevé. Aussi, elle remarque que les élèves sont plus impliqués dans leur travail et elle doit moins les pousser pour le commencer. De plus, le temps requis pour réaliser une activité qui prenait quinze minutes à un élève seul en prend quarante-cinq en coopération. L'apprentissage semblait donc se faire plus en profondeur, car auparavant la majorité des élèves se démotivaient à effectuer le travail sans aucune préoccupation, sauf finir pour se coucher sur leur pupitre. Auparavant l'enseignante répétait souvent "Je ne veux pas de travail mal fait", "Ce n'est pas une course", "Prenez votre temps pour le faire correctement" et devait souvent obliger des élèves à recommencer leur feuille. Ce manque de motivation et de concentration sur une tâche semblait s'atténuer avec l'implantation de la pédagogie de la coopération. L'enseignante a constaté que les réactions des élèves étaient moins négatives et que l'effet était plus grand lorsque le rappel à l'ordre venait d'un pair. En effet, dans un autre ordre d'idées, l'enseignante a constaté que les élèves savaient lire les consignes et se structuraient davantage lorsqu'ils exécutaient une tâche en coopération.

Un autre avantage de l'organisation d'une classe selon la pédagogie de l'approche coopérative/communicative est que le fait de circuler parmi les équipes pendant l'activité, amène l'enseignante à prendre conscience de la manière de travailler des élèves. Par exemple, une équipe s'acharne à traduire mot à mot le texte qu'elle a en main, alors qu'une autre équipe lit la question, souligne les mots-clés et cherche dans le texte des synonymes de ces mots-clés. Voyant comment ses élèves analysent une question, et quelles stratégies de lecture et de compréhension de textes ils utilisent, l'enseignante décide de revenir en grand groupe pour faire part des difficultés observées et enseigner des moyens d'y remédier. Elle demande également à l'équipe qui a été particulièrement performante d'expliquer comment elle a réalisé la tâche. À la suite de ses observations, l'enseignante intervient régulièrement dans les sous-groupes pour enseigner les notions mal comprises. Ici, nous tenons à souligner que l'enseignante était portée souvent à intervenir (hands on cooperative teacher) pour aider les équipes car elle aussi essayait d'appivoiser, pour la première fois, l'approche "coopérative/communicative".

Au bout d'un certain temps, l'enseignante s'est rendue compte également qu'elle intervenait moins souvent pour ramener des élèves à l'ordre et que cette tâche semblait prise en charge par les co-équipiers. Considérant les aspects positifs du processus d'implanter l'intervention et rendue au troisième mois de l'implantation, l'enseignante a commencé à souhaiter pouvoir travailler en apprentissage coopératif dans le groupe témoin et ses autres foyers de première secondaire. Elle avait de moins en moins l'envie de donner des cours magistraux, car elle commençait à voir la différence entre les deux groupes de plus en plus, du point de vue du niveau de participation active. Dans le groupe témoin, l'enseignante a commencé à se poser des questions sérieuses sur son impact sur l'apprentissage des élèves. Voici une compilation des apprentissages selon la structure coopérative employée:

**Tableau 31: Compilation des apprentissages selon la structure coopérative**

Dimensions de l'apprentissage	Structures et stratégies coopératives
1. Création d'un climat affectif propice à l'apprentissage	Grille de l'équipe, jeu de dé, en file, entrevue en trois étapes, coins, trouve quelqu'un qui, unité dans la diversité, carte de remerciements
2. Acquisition et intégration des connaissances	Grille de l'équipe, principe 10-2, jeu de dé, têtes numérotées, en file, 1-2-3, 1-2-3-4, graffiti, lecture à deux, schématisation collective, entrevue en trois étapes, casse-tête d'expertise, consultation des coéquipiers, trouve quelqu'un qui, promenade des connaissances, jetons de participation, catégorisation
3. Approfondissement du savoir	Grille de l'équipe, principe 10-2, jeu de dé, têtes numérotées, en file, 1-2-3, 1-2-3-4, graffiti, schématisation collective, entrevue en trois étapes, casse-tête d'expertise, consultation des coéquipiers, trouve quelqu'un qui, promenade des connaissances, jetons de participation,
4. Utilisation concrète des connaissances	Enquête en équipe, controverse créative, étude de cas, casse-tête d'expertise, les coins, et différentes structures de partage d'information à certaines étapes de l'enquête en équipe, de l'étude de cas et de la controverse
5. Développement d'habitudes mentales productives (métacognition)	Grille de l'équipe, 1-2-3, 1-2-3-4, graffiti, coins, jetons de participation, têtes numérotées ensemble, entrevue en trois étapes, carte de remerciements

<sup>1</sup>Source : Les stratégies et les structures coopératives (Howden et Kopiec, 2000, p.85)

L'enseignante a remarqué, à partir du mois de février, que les élèves ne contournaient plus son bureau avant le début du cours mais s'installaient en groupe de coopération avant même le son de la cloche. Aussi, la majorité des élèves entraient dans la classe avant la cloche et traînaient de moins en moins dans le corridor avant le début du cours d'anglais.

L'enseignante s'est souvent questionnée sur le niveau d'anglais enseigné et si celui-ci était égal dans les deux groupes de recherche. En premier lieu, elle était consciente qu'elle employait le français pour s'assurer de la compréhension lorsqu'elle voulait implanter une nouvelle valeur coopérative. Par contre, quand les élèves pratiquaient l'activité pour acquérir la valeur, ils employaient les expressions en anglais. Le même contenu et les mêmes habiletés langagières étaient enseignés dans les deux groupes de l'étude à chaque cours. Mais il est évident que ceci s'est effectué de deux manières différentes. Par exemple, les élèves du groupe témoin prenaient plus de notes du tableau et ont effectué plus de feuilles d'exercices. Par contre, les élèves du

<sup>1</sup> Pour voir toutes les activités proposées, voir Howden et Kopiec, 2000 et voir annexe IV pour quelques exemples.

groupe expérimentiel ont pratiqué plus de vocabulaire oralement. Il faut souligner que les deux foyers avaient la même évaluation. Ceci impliquait que la matière couverte en classe était pareille et que les différences se situaient plus sur le processus d'acquisition. Voici une compilation des différences observées dans les deux groupes pendant l'implantation, recueillies dans les entrées du journal de bord.

Tableau 32: Différence dans les deux groupes de recherche pendant l'implantation

<b>Groupe expérimentiel</b>	<b>Groupe témoin</b>
Activité orale effectués à quatre	Activité orale effectués à deux
Même thème de travail	Même thème de travail
Plus d'interaction orale	Plus de prise de notes individuelles
Entrevues à quatre	Entrevues à deux
Lecture à deux ou quatre d'un texte	Lecture individuelle d'un texte
Révision en groupe de quatre	Révision individuelle ou en groupe de deux
Remue méninges en groupe de quatre	Remue-méninges en groupe de classe
Travail avec dictionnaire à quatre	Travail avec dictionnaire individuel
Plus de devoirs pour compenser du temps alloué aux valeurs de coopération	Plus de feuilles d'exercices accomplies en classe et moins de devoirs
Plus d'interaction orale; par exemple: partage des idées, des moyens, du matériel	Façon plus individuelle de travailler; moins d'interaction orale
Développement de l'écoute active	L'enseignante doit intervenir souvent pour rappeler que chacun parle à son tour
Objectivation sur le processus d'apprentissage à la fin de chaque cours	Aucune objectivation sur le processus d'apprentissage
Moins d'enseignement magistral	Plus d'enseignement magistral
L'élève est responsable de ses apprentissages et de ceux de ses coéquipiers	L'élève est responsable de ses apprentissages individuels
Travail d'équipe s'améliore avec le temps et l'enseignement des valeurs de coopération	L'enseignante doit souvent arrêter le travail d'équipe et retourner les élèves à leur place à cause du bruit élevé
Formation d'équipe technique au hasard dans un premier temps et ensuite par équipes de base	Formation d'équipe par rapport à la place assignée du pupitre
Objectifs scolaires et sociaux sont définis	Objectifs scolaires sont définis
L'interdépendance est structurée	L'interdépendance est laissée au hasard
Rôles spécifiques dans le travail d'équipe des groupes de base en quatre	Pas de rôles spécifiques pour le travail d'équipe en pair
Intervention pour expliquer le contenu scolaire	Intervention surtout sur le plan disciplinaire
Activités prévues pour développer l'esprit d'équipe	Esprit d'équipe dépend de la bonne volonté des deux élèves

### 1.2.1 Qu'en pensent les élèves?

Dans cette section, nous laissons la parole aux élèves du groupe expérimentiel qui ont travaillé avec la pédagogie de l'approche coopérative/communicative. Les commentaires proviennent des entrées du journal de bord de l'enseignante recueillies pendant les cours et plus spécifiquement

pendant les activités de fermeture intitulées "Powwow". D'autres commentaires proviennent du dernier mois de l'implantation, en fin mai, où les élèves ont fait le bilan de leur fonctionnement durant l'année et livré leurs impressions de l'approche coopérative/communicative dans une évaluation formelle du cours d'anglais. Cette évaluation s'est faite dans tous les foyers de l'enseignante et avait comme but d'évaluer constructivement les activités proposées pour apprendre l'anglais dans l'espoir d'offrir une amélioration pour les élèves de l'année prochaine. Pour s'assurer que tous les étudiants s'expriment sans aucune gêne d'être évalués sur leur prononciation de l'anglais, cette évaluation s'est effectuée par écrit, en français et sans que les élèves aient à inscrire leur nom sur les feuilles réponses. De plus, même si l'enseignante a souligné aux élèves qu'ils n'évaluaient pas la personne qui a enseigné l'anglais, mais par exemple les oraux, les projets, le fait de travailler sur des feuilles et non un cahier, le travail en équipe etc, les élèves ont fourni des commentaires sur l'enseignante. Il est intéressant de souligner que dans les quatre foyers quelques commentaires sont ressortis à plusieurs reprises: "*Nous nous amusons en même temps que nous apprenons l'anglais; l'enseignante sourit tout le temps et elle est de bonne humeur; le temps passe vite.*" Par contre, pour les fins de notre étude, regardons de plus près quelques commentaires des élèves du foyer expérientiel.

Premièrement, il semblerait que le travail en apprentissage coopératif suscite l'intérêt et la motivation chez les élèves. Voici ce qu'une étudiante avait à dire:

*"Quand tu es tout seul, tu fais ça vite et à peu près parce que c'est long et tu te tannes. J'aime ça regrouper les pupitres en quatre, on dirait un mini-groupe. On fait quelque chose ensemble pour arriver à la bonne réponse, c'est plus intéressant. Tu peux toujours comprendre quoi et comment faire car les autres peuvent t'aider. Tu as le feeling que c'est plus important car les autres le font aussi" (Caroline).*

*"C'est plus intéressant de s'expliquer entre nous, car des fois nous sommes gênés avec le prof" (Benoît).*

Les élèves ont souligné, à plusieurs reprises, qu'ils éprouvaient le sentiment d'apprendre en s'expliquant mutuellement:

*"J'aime que nous avons quatre opinions au lieu d'une. J'apprends à travailler d'autres manières. Ça m'aide qu'il y a trois autres personnes pour m'expliquer. Ça nous aide parce qu'on est plusieurs pour comprendre les questions" (Marc).*

*"Je trouve que tu apprends plus vite comme ça parce que tu t'es obstiné" (Catherine).*

*"Souvent tu ne comprends pas quand le prof explique, mais en équipe on comprend mieux" (Annie).*

*"Quand tu expliques aux autres, tu comprends mieux" (Véronique).*

Selon les étudiants, leur attention et leur concentration étaient plus soutenues dans les équipes de coopération:

*"Des fois le prof parle trop, alors tu pars dans la lune, tu te mets à écrire dans ton agenda, tu fais des dessins. Quand tu t'exprimes, les idées sortent et tu apprends en même temps que tu pratiques ton anglais" (Mathieu).*

Les élèves se disent plus actifs et améliorent leur performance:

*"Au début je ne parlais pas mais aujourd'hui j'ai participé et j'ai eu plusieurs trucs pour faire l'activité" (Marc).*

*"J'aime avoir un rôle spécifique, ceci me force à parler en anglais et à participer. Ça dégène, la coopération, ça permet de se comparer aux autres, pis de réaliser que tu es bon toi aussi (Caroline).*

En effet, les élèves étaient d'accord pour dire qu'ils ont apprécié de travailler en équipe, mais il y avait aussi un consensus entre les élèves de ne pas toujours travailler en équipe, car des fois ils disaient avoir le goût de rien faire et en équipe ils devaient participer. Aussi, ils disaient que c'est mieux quand l'enseignante détermine les groupes de travail car "quand tu travailles avec des amis souvent tu parles de ta fin de semaine, tu niaisés et tu n'apprends rien". En majorité, les élèves ont souhaité travailler en coopération dans leurs autres cours, car c'est plus intéressant. Par contre, il y avait quelques élèves qui n'ont pas aimé travailler en groupe pour des raisons personnelles. Par exemple,

*"Lorsque tu t'es chicané avec ta mère le matin avant de venir à l'école, tu veux être tout seul quand tu rentres en classe et tu ne veux pas être en équipe" (Alexandre)*

*"Tu ne peux pas être dans la lune en équipe et des fois tu as envie de penser à autre chose, comme à ton chum" (Emmanuelle)*

Malgré quelques commentaires négatifs, en général, les élèves ont fourni des commentaires d'ordre positif. Par contre, il est important d'examiner certaines difficultés de l'implantation.

### 1.2.2 Difficultés de l'implantation

Pendant l'implantation de l'intervention pédagogique, l'enseignante s'est questionnée beaucoup: Quand j'enseigne, qu'est-ce qui est important? Est-ce que il s'agit seulement de l'anglais? C'est quoi la différence entre enseigner et éduquer? Est-ce que j'ai assez de temps pour enseigner mon programme d'anglais et les valeurs coopératives? Est-ce que c'est mon rôle d'enseigner ces valeurs? Est-ce que je possède, moi-même, les valeurs coopératives? Les particularités de l'école et de sa population: plusieurs élèves en difficulté, des périodes de 75 minutes, un programme chargé, ont également mené à un questionnaire sur l'approche coopérative/communicative. En considérant cette population, l'enseignante s'est questionnée sur les défis d'implanter une approche

coopérative/communicative dans un contexte spécifique au type d'école et au type de classe dans laquelle elle avait à travailler.

Sa première remarque était de considérer, avant tout autre chose, sa clientèle en lien avec le déroulement des activités proposés par Howden et Kopiec (1999). Par exemple, ils suggèrent que chaque élève conserve sa propre horloge coopérative comme explicitée ci-haut. Au début, il y avait toujours des élèves qui n'avaient pas leur horloge et qui dérangent le fonctionnement de cette activité. L'enseignante s'est rendu compte très vite que ses élèves manquaient d'organisation et oubliaient leur matériel; alors elle a décidé de ramasser les horloges coopératives et de les conserver jusqu'à la prochaine utilisation.

Ensuite elle a remarqué qu'il y avait perte de temps pour former les équipes et les élèves devaient s'adapter à de nouveaux co-équipiers à chaque cours. Elle a décidé suivant les suggestions de Howden et Kopiec (1999), qu'il était important de fournir un soutien stable une fois que les élèves avaient expérimenté le travail en équipe au hasard. L'enseignante/chercheuse voulait vérifier si les élèves avaient appris à travailler mieux en équipe et ceci n'était pas facile à observer chaque fois que les élèves changeaient de coéquipier. Alors elle a opté immédiatement après Noël pour des équipes de base, stables et permanentes pour une longue durée de temps; c'est-à-dire de janvier jusqu'à la fin du mois de mai.

D'autres difficultés étaient présentes dès le début en ce qui concerne la composition des équipes. Par exemple, les garçons ne voulaient pas coopérer avec les filles, les ami(e)s voulaient toujours travailler ensemble, l'absentéisme était un problème constant. L'enseignante a eu à rappeler plusieurs fois que c'était des équipes de travail et non des équipes qui vont sortir ensemble le vendredi soir.

Au départ de l'implantation, quand l'enseignante s'approchait d'une équipe en particulier, ses membres agissaient de façon un peu artificielle, entre eux, mais cela s'est atténué au fil du temps. Disons que les élèves étaient très gênés car l'enseignante les entendait parler en anglais. Il y a eu plusieurs rappels sur le fait que l'enseignante voulait voir comment les élèves travaillaient ensemble et qu'ils n'avaient pas de notes pour l'apprentissage coopératif. Les élèves ont compris que c'était plus une méthode de travailler pour les aider à apprendre et non pour les évaluer. Dès le deuxième mois, les élèves ne remarquaient même pas l'enseignante car ils étaient trop concentrés sur la tâche à effectuer.

Pour l'enseignante, le temps requis par la préparation des activités était certainement plus grand que dans l'approche communicative. Qu'une enseignante trouve du temps pour du travail supplémentaire constitue un tour de force, d'où la nécessité d'aller chercher de l'aide dans des ouvrages comme ceux de Howden, qui proposent des activités déjà construites. Ajoutons que, l'expérience aidant, les activités de coopération s'adaptent et se conçoivent plus facilement et plus rapidement qu'au départ.

Au cours de l'implantation de l'intervention pédagogique, l'enseignante a eu à régler certains problèmes. Par exemple, quelques élèves ne voulaient pas changer de rôles à chaque cours car ils aimaient leurs tâches. D'autres voulaient rester animateurs du groupe car ils se voyaient comme les leaders du groupe. Il a fallu aussi ajouter des rôles pour aider à acquérir les valeurs coopératives. Par exemple, l'enseignante a ajouté le rôle de "noise level keeper", c'est-à-dire le "gardien du bruit", pour régler le fait que plusieurs membres des équipes parlaient trop fort.

Ensuite, il a fallu régler l'esprit de compétition ou de qui est le "boss" entre les membres de l'équipe. L'enseignante a souvent eu recours à la valeur d'égalité pour expliciter que chaque membre de l'équipe était égal et avait un rôle aussi important que l'autre. Il y a eu problème avec les moins forts qui ne voulaient pas participer au début de l'implantation, car ils croyaient que les autres membres de l'équipe feraient leur travail. Ceci a peut-être été le résultat du fait qu'il y avait juste une feuille à remettre à l'enseignante; les membres de l'équipe ont alors supposé qu'un élève ferait tout le travail et inscrirait le nom de tous les co-équipiers. En effet, il a fallu surveiller que les élèves moins forts ne copient pas les réponses du meilleur élève du groupe. L'enseignante a mentionné souvent l'importance de l'effort et non de l'aptitude langagière comme la clé du succès en apprentissage coopératif, ainsi que dans l'apprentissage d'une langue seconde comme mentionné dans les études de Gardner, 1985.

La plus grande difficulté que les élèves ont éprouvée se retrouvaient dans la façon de se parler entre eux. Premièrement, il a fallu comprendre que chaque élève devait parler à son tour d'un ton de voix modéré et ne pas couper la parole de l'autre. Il y a eu enseignement explicite du vocabulaire et des adjectifs à employer pour aboutir au renforcement positif entre les membres de l'équipe. Pour monter une équipe qui fonctionne et se parle bien, il y a eu plusieurs activités structurées avec des jeux de rôles. L'enseignante a ajouté le rôle de détenteur des billets pour contrôler le langage. Celui-ci devait écouter et identifier des mots inacceptables lorsqu'on s'adresse à un camarade même si nous ne sommes pas d'accord avec l'opinion de l'autre. La notion de critique constructive: critiquer les idées et non la personne, s'est instaurée après beaucoup de

travail et plusieurs discussions. En effet, l'utilisation et l'affichage de plusieurs tableaux en T (verbal et non verbal) pour expliquer l'écoute active ont aidé à remédier à la façon de s'exprimer des élèves dans leurs équipes et entre eux.

Comme déjà mentionné, la valeur de la confiance semblait être une des plus difficiles à instaurer. Souvent l'enseignante s'apercevait que certains élèves, les moins forts en particulier, ne croyaient pas qu'ils avaient la capacité de réussir et d'avoir du succès en anglais. Au début de l'implantation, c'était plus un travail de convaincre les élèves qu'ils étaient capables qu'autre chose. Une autre difficulté majeure était le principe de l'interdépendance: l'enseignante a insisté sur le fait qu'ils devaient apprendre à travailler ensemble et que chaque membre de l'équipe devait faire un effort en fonction d'un but commun. Voici un tableau pour expliquer l'importance de l'interdépendance liée aux rôles des membres de l'équipe:

**Tableau 33: Interdépendance liée aux rôles des membres de l'équipe**

Étape	Interdépendance liée aux tâches	liée aux rôles
1. Lecture	Tous les coéquipiers: Prendre connaissance des documents	Un lecteur
2. Séance de remue-méninges	Tous les coéquipiers: • Trouver des arguments <i>pour</i> et <i>contre</i> • Choisir sa perspective	Un secrétaire
3. Constitution d'équipes d'intérêt (des membres de différentes équipes de départ constituent des groupes d'intérêt pour former des « spécialistes » du <i>pour</i> ou du <i>contre</i> )	• Mettre en commun les arguments selon la perspective choisie • Se préparer au débat • Chacun est responsable pour sa partie du travail. Il est aussi responsable pour l'ensemble.	Un animateur, un secrétaire
4. Débat à l'intérieur de l'équipe de départ	Discussion en groupe sur les divers arguments	Un médiateur,
5. Prise de position (vote)	Vote de l'ensemble des élèves de la classe	un analyste Un sondeur,

L'enseignante a observé certains comportements nuisant au bon fonctionnement de certaines équipes de travail en coopération. Par exemple: l'élève réticent, l'élève timide, l'élève dominateur, l'élève leader négatif, l'élève démotivé et paresseux. Examinons chacun de ces comportements perturbateurs qui se sont manifestés le plus fréquemment pendant l'implantation des activités coopératives et les stratégies à utiliser avec chaque type d'élève, proposées par Howden (2000).

Tableau 34: Comportements perturbateurs et stratégies à utiliser pour réussir l'implantation

<i>L'élève réticent</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Il s'éloigne physiquement des autres.</li> <li>◆ Il veut travailler seulement avec ses amis.</li> <li>◆ Il utilise les expressions suivantes: "Je ne sais pas</li> <li>◆ Comment; je ne veux pas; est-ce que je suis obligé de le faire?".</li> <li>◆ Il se montre peu convaincu, interrogateur.</li> <li>◆ Il ne prend pas la parole.</li> <li>◆ Il trouve des excuses pour ne pas participer.</li> <li>◆ Il se montre ergoteur.</li> <li>◆ Il montre des signes de désarroi au moment où l'enseignant l'assigne à une équipe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Le rencontrer seul et essayer de trouver la raison de son comportement.</li> <li>◆ Lui donner un encouragement verbal</li> <li>◆ Remarquer et considérer son appréhension</li> <li>◆ Lui donner l'impression qu'il est en mesure</li> <li>◆ de structurer sa propre réussite</li> <li>◆ Structurer l'encouragement par les pairs</li> <li>◆ Établir une forte interdépendance à l'aide de rôles</li> <li>◆ Lui accorder le temps pour développer une attitude propice à la coopération</li> </ul>
<i>L'élève timide</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Il garde les yeux baissés</li> <li>◆ Il reste silencieux</li> <li>◆ Il évite de regarder les gens droit dans les yeux</li> <li>◆ Il donne des réponses très brèves</li> <li>◆ Il ne participe pas aux activités</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Employer la douceur et éviter toute confrontation</li> <li>◆ Lui faire prendre conscience de ses compétences</li> <li>◆ Lui assigner des tâches individuelles</li> <li>◆ L'inviter à participer aux activités sans le forcer</li> <li>◆ Lui poser des questions directement</li> <li>◆ Le mettre dans des situations structurées de manière à assurer la réussite du projet entrepris</li> <li>◆ Structurer l'interdépendance de telle manière que chaque membre de l'équipe doit s'exprimer</li> <li>◆ L'encourager et structurer l'encouragement par les pairs</li> </ul>
<i>L'élève dominateur</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Il parle beaucoup</li> <li>◆ Il donne des ordres</li> <li>◆ Il prend la direction des activités</li> <li>◆ Il ne tient pas compte des sentiments de ses camarades</li> <li>◆ Il a l'esprit de compétition</li> <li>◆ Il manifeste des habiletés de leader</li> <li>◆ Il veut que les choses se fassent à sa manière</li> <li>◆ Il essaie de manipuler ses camarades</li> <li>◆ Il utilise les habiletés en matière d'organisation à son profit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Reconnaître ses points forts</li> <li>◆ Lui donner des responsabilités et s'assurer qu'il les assume</li> <li>◆ Encourager la participation active de tous les membres de l'équipe</li> <li>◆ Utiliser l'humour</li> <li>◆ Récompenser ses efforts</li> <li>◆ Le nommer comme observateur</li> <li>◆ Organiser des tâches qui ne peuvent être accomplies sans la participation de tous les membres de l'équipe</li> </ul>
<i>Le leader négatif</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Il émet des commentaires négatifs</li> <li>◆ Il utilise un langage corporel négatif</li> <li>◆ Il ne participe pas aux activités de son équipe; il affiche un comportement qui attire l'attention</li> <li>◆ Il empêche les autres élèves de se concentrer</li> <li>◆ Il fait obstacle à l'apprentissage</li> <li>◆ Il cherche à se gagner des appuis pour assurer sa position</li> <li>◆ Il détruit le dynamisme de l'équipe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Observer votre classe dès le début pour dépister la présence de leaders négatifs</li> <li>◆ Présenter les valeurs de la coopération comme la norme du comportement</li> <li>◆ Encourager la discussion en équipe sur ce qui constitue une interaction appropriée au sein de l'équipe</li> <li>◆ Préciser ce qui est inacceptable</li> <li>◆ Essayer de trouver une tâche qui mette en valeur ses intérêts ou ses talents</li> <li>◆ Le laisser travailler seul</li> </ul>

De façon générale, au début de l'implantation, plusieurs élèves manifestaient de la difficulté à se tenir concentré sur la tâche. Souvent les élèves dérivait du sujet et discutaient d'autres choses comme de leur fin de semaine car ils ne prenaient pas le fait d'être en équipe au sérieux. La perception de la part des élèves, qu'on ne travaille pas car on est en équipe, était très répandue. Pour remédier à cette situation, les premiers mois de l'implantation, l'enseignante s'assurait qu'il y avait un temps pour le travail individuel avant de comparer les réponses. Par la suite, Howden suggère d'ajouter le rôle d'élève observateur qui a la tâche de vérifier si certains membres de l'équipe parlent d'autre chose que du travail à effectuer.

Suivant Viau (1995), qui décrit l'élève qui éprouve un manque de motivation pour effectuer une tâche scolaire avec des indicateurs spécifiques explicités dans la problématique du chapitre I, et les explications de Howden en ce qui concerne les buts de la pédagogie de l'approche coopérative/communicative, l'enseignante a pu constater certaines différences spécifiques entre les deux groupes de la recherche. En comparant son expérience d'enseignement dans le groupe expérimentiel et le groupe témoin, voici une compilation des différences majeures observées informellement avant, pendant et après l'implantation de l'intervention pédagogique:

Tableau 35: Observations de l'enseignante

	<b>GROUPE EXPÉRIENTIEL</b>	<b>GROUPE TÉMOIN</b>
<b>AVANT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Élèves démotivés</li> <li>◆ Moyenne académique du groupe 60%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Élèves démotivés</li> <li>◆ Moyenne académique: 62%</li> </ul>
<b>PENDANT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Participation augmentée</li> <li>◆ Élèves moins gênés d'employer l'anglais</li> <li>◆ Élèves qui font devoirs en majorité</li> <li>◆ Élèves qui se mettent au travail immédiatement après la consigne</li> <li>◆ Élèves qui ont toujours leur matériel</li> <li>◆ Élèves attentifs au travail bien fait, organisé et structuré</li> <li>◆ Respectent les règlements</li> <li>◆ De moins en moins de discipline à faire car les pairs se surveillent entre eux</li> <li>◆ Arrivent toujours à l'heure</li> <li>◆ Élèves souriant, de bonne humeur</li> <li>◆ Attentifs et actifs dans leurs apprentissages</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Participation diminuée</li> <li>◆ Élèves qui emploient l'anglais que pour des points bonis</li> <li>◆ Plusieurs élèves ne font pas devoirs</li> <li>◆ Plusieurs élèves montrent une hésitation à se mettre au travail</li> <li>◆ Élèves qui manquent souvent leur matériel</li> <li>◆ Manque d'ordre et d'organisation dans leurs travaux</li> <li>◆ Ne respectent pas les règlements</li> <li>◆ Discipline et interventions pour régler des conflits</li> <li>◆ Arrivent souvent en retard</li> <li>◆ Encore un nombre d'élèves se couchent sur leurs pupitres</li> <li>◆ Passifs et il faut encore pousser pour qu'ils effectuent le travail</li> </ul>
<b>APRÈS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Moyenne académique: 73%</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Moyenne académique: 63%</li> </ul>

À notre avis, il y a eu une différence visible du point de vue de réussite académique dans le groupe expérimental ainsi que dans les comportements des élèves. Par contre, il faut considérer qu'une des limites de notre étude repose sur le fait que l'enseignante a été chargée du rôle de chercheuse et d'enseignante, ce qui peut contribuer à des biais, qui seront discutés dans le chapitre V.

Un autre aspect de notre étude qui s'est clarifié pendant et après l'implantation de l'intervention pédagogique, était la distinction entre le travail en équipe (voir annexe I-D) dans le groupe témoin et le travail en groupe coopératif. Voici un tableau pour illustrer ceci:

Tableau 36: Distinction du travail d'équipe dans les deux groupes de recherches

En équipe de deux	En groupe coopératif
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Cadre peu structuré</li> <li>◆ Possibilité d'inégalité de participation</li> <li>◆ Implication individuelle discutable</li> <li>◆ Lien social arbitraire</li> <li>◆ Expression d'habiletés spontanées</li> <li>◆ Formation de groupes spontanés</li> <li>◆ But commun atteint en travaillant seul ou avec les autres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Cadre structuré avec interaction planifiée</li> <li>◆ Égalité de participation</li> <li>◆ Responsabilité individuelle planifiée et bien définie</li> <li>◆ Lien social de coopération avec interdépendance positive</li> <li>◆ Pratique d'habiletés enseignées, observées et évaluées</li> <li>◆ Formation de groupes hétérogènes</li> <li>◆ But commun atteint en travaillant ensemble</li> </ul>

Ayant discuté de l'intervention pédagogique et des commentaires du journal de bord, regardons les données quantitatives qui ont mesuré les attitudes et la motivation des élèves avant et après l'intervention.

## 2. AMTB: “Attitude/Motivation Test Battery”

Pour notre étude, nous avons employé comme outil principal de recherche un pré-test et un post-test, après sept mois d'implantation de l'approche communicative/coopérative. Cet outil a été choisi pour voir si la motivation des élèves s'est modifiée après avoir subi les effets du traitement de l'approche coopérative/communicative dans le contexte d'une classe d'anglais langue seconde. Nous avons employé pour le pré-test et le post-test le questionnaire "Attitude/Motivation Test Battery", développé par Gardner (1985) et ses collègues, qui a comme objectif de mesurer plusieurs composantes attitudinales comprises dans l'apprentissage d'une langue seconde. Comme discuté au chapitre II, le concept central du modèle socio-éducatif et du questionnaire AMTB de Gardner (1985) est la motivation. Dans l'AMTB, les éléments de la motivation sont séparés en

indicateurs qui constituent les cinq parties du questionnaire pour mesurer la motivation, le désir d'apprendre une langue seconde et l'attitude des élèves envers leur apprentissage.

L'analyse et l'interprétation des résultats sont présentées en deux volets consécutifs. Le premier volet comprend deux sections: une analyse des résultats obtenus au prétest pour le groupe expérimentiel et le groupe témoin; ensuite les résultats obtenus du post-test pour les deux groupes de recherche. Voici un schéma pour illustrer l'analyse des données:

**Tableau 37: Analyse des données**

"102" groupe expérimentiel	Novembre pré-test →	Mai post-test
"103" groupe témoin	↓ Novembre pré-test →	↓ Mai post-test

Notre analyse a porté sur la compilation des indicateurs de motivation des différentes sections du questionnaire, au prétest et au post-test pour les deux groupes. Dans la première section, nous décrivons les deux groupes de recherche et discutons de leur "comparabilité". Dans la deuxième section, nous examinons les différences d'attitudes manifestées dans les deux groupes, suite à notre intervention pédagogique. C'est dans cette section que nous interprétons les résultats en fonction des objectifs et de la question de recherche. En somme, nous avons comparé à deux temps précis les deux groupes de recherche pour évaluer leurs différences et leurs similarités. De plus, nous avons comparé chaque groupe à lui-même pour évaluer les changements entre le pré-test et le post-test. Nous n'avons pas regardé chaque élève individuellement car l'objet de recherche consistait plus sur le changement de la dynamique du groupe que sur chaque élève individuellement. Enfin, nous aborderons les différentes suppositions pour tenter d'expliquer les changements ou le manque de changement entre le prétest et le post-test pour chaque groupe d'étude.

## 2.1. Comparaison du groupe expérimentiel et du goupe témoin au pré-test

Les résultats du pré-test ont fourni les informations suivantes. La moyenne obtenue au prétest pour le groupe expérimentiel est de 60,1%, tandis que le groupe témoin affiche une moyenne de 61,2%. Ceci indique qu'au niveau général de la motivation et des attitudes des élèves dans les deux groupes, il y avait un certain niveau de "comparabilité".

Une des dimensions de cette analyse visait à vérifier s'il y avait équivalence des groupes au prétest. L'application du test "t" pour groupes indépendants aux moyennes des résultats des deux groupes, nous permet de conclure que la moyenne des performances au prétest pour le groupe expérimentiel et le groupe témoin, ne se distinguent pas au niveau de leur motivation et attitudes envers l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Puisqu'ils ne diffèrent pas significativement pour aucun indicateur, les deux groupes sont à ce niveau comparable. Le tableau suivant permet de visualiser l'absence d'une différence significative entre les deux groupes au pré-test pour aucun des indicateurs.

Tableau 38 : Comparaison du groupe expérimentiel et du groupe témoin au pré-test

INDICATEURS	Nombre d'étudiants	Moyenne		différence	t	
		novembre 102	novembre 103			
1 Attitudes à l'égard des anglophones	25	27.4800	27.2800	0.2000	0.908	n.s.
2 Intérêt pour les langues étrangères	22	50.1364	50.5000	0.3636	0.916	n.s.
3 Orientation d'intégration	26	19.2308	21.2692	2.0385	0.307	n.s.
4 Orientation instrumentale	25	19.6400	20.0000	0.3600	0.828	n.s.
5 Attitudes à l'égard du professeur d'anglais	25	40.6000	44.0000	3.4000	0.770	n.s.
6 Attitudes à l'égard du cours d'anglais	24	43.2917	43.1250	0.1667	0.965	n.s.
7 Désir d'apprendre l'anglais	23	53.0870	46.3043	6.7826	0.056	n.s.
8 Intensité de la motivation	25	49.7600	49.1200	0.6400	0.831	n.s.
9 Attitudes à l'égard de l'apprentissage de l'anglais	21	49.9524	49.9048	0.0476	0.987	n.s.
10 Anxiété d'emploi en situations réelles	20	38.0000	40.6000	2.6000	0.389	n.s.
11 Anxiété dans la classe d'anglais	25	41.4400	43.1200	1.6800	0.492	n.s.
12 Attention	24	40.5000	41.5417	1.0417	0.749	n.s.
13 Persistance	20	42.4000	41.4500	0.9500	0.693	n.s.
14 Attribution du succès à la compétence	26	14.3077	15.3462	1.0385	0.410	n.s.
15 Attribution de la failite au manque de compétence	25	12.9200	11.8400	1.0800	0.421	n.s.
16 Attribution du succès à l'effort	25	15.9200	16.7200	0.8000	0.519	n.s.
17 Attribution de la failite au manque d'effort	26	15.5769	14.8846	0.6923	0.563	n.s.
18 Attribution du succès au contexte	26	13.1538	14.5769	1.4231	0.103	n.s.
19 Attribution de la failite au contexte	26	12.6538	12.6154	0.0384	0.963	n.s.
20 Attribution du succès à la chance	26	8.6923	11.4615	2.7692	0.180	n.s.
21 Attribution de la failite à la malchance	26	7.8846	12.1923	4.3077	0.120	n.s.
22 Importance des buts et précision des buts	22	32.2727	33.7273	1.4545	0.613	n.s.
23 Fréquence d'activités reliées aux buts	20	29.1500	29.3000	0.1500	0.937	n.s.
24 Encouragement des parents	26	32.0385	34.0385	2.0000	0.591	n.s.

★ p &lt; 0.05

★★ p &lt; 0.01

Non significatif

Il est intéressant de souligner que le foyer 103, groupe témoin, affiche une moyenne légèrement plus haute pour certains indicateurs au pré-test. Par exemple, les élèves du groupe témoin ont obtenu une moyenne plus élevée de 3.4% pour l'indicateur "attitudes à l'égard du professeur d'anglais". Ceci peut possiblement indiquer que les élèves du groupe témoin avaient une attitude plus positive envers leur enseignante d'anglais avant l'implantation de l'intervention. De plus, trois autres indicateurs ressortent avec une moyenne légèrement plus haute que celle du groupe expérimentiel: "attribution du succès à la chance", "attribution de la faillite à la malchance" et "l'encouragement des parents". Notons que les deux indicateurs "attribution du succès à la chance" et "attribution de la faillite à la malchance" ne sont pas nécessairement indicatifs de meilleures attitudes pour l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Il est important de souligner qu'il n'y a pas eu de différence significative entre les deux groupes de recherche.

## **2.2 Comparaison du groupe expérimentiel et du groupe témoin au post-test**

Qu'en est-il sept mois plus tard? Premièrement, regardons les "moyennes" obtenues au AMTB au post-test. La compilation des résultats montre une hausse de moyenne de l'ordre 9,6% pour le groupe expérimentiel et de 4,9% pour le groupe témoin. Le groupe expérimentiel a obtenu 69,7% au post-test et le groupe témoin présente une moyenne de 66,1%.

**Tableau 39: Moyennes du AMTB au pré-test et post-test pour deux groupes**

<b>Groupe de recherche</b>	<b>Moyenne du AMTB Pré-test</b>	<b>Moyenne du AMTB Post-test</b>
Expérimentiel	60.1%	69.7%
Témoin	61.2%	66.1%

Il est pertinent de souligner qu'il y a eu une amélioration dans les deux groupes en ce qui concerne ces moyennes, car il y a eu une hausse pour les deux groupes entre les deux temps de mesure du pré-test et post-test. Nous remarquons, que le groupe expérimentiel manifeste une amélioration de la moyenne supérieure à celle du groupe témoin qui s'est légèrement améliorée. Malgré ceci, la comparaison de la moyenne des résultats du questionnaire AMTB au post-test, par la méthode de "t" pour groupes indépendants, permet de conclure que la différence n'est pas statistiquement significative et que les deux groupes possèdent une moyenne semblable avant et après le traitement. Alors, les deux groupes sont encore, même après le traitement, dans ces lignes générales, comparables en ce qui concerne les attitudes et la motivation des élèves.

La comparaison de la moyenne des résultats du questionnaire AMTB obtenus pour le groupe expérimentiel au prétest et au post-test révèle une hausse de 9,6%. Une application du test "t" pour groupes dépendants révèle que ces moyennes sont significativement différentes. Ceci implique qu'il y a eu un changement significatif pour la motivation des élèves du groupe expérimentiel.

La même comparaison fut appliquée au pré-test et au post-test pour le groupe témoin. La différence entre les résultats est de 4,9%. L'épreuve du test "t" pour groupes dépendants révèle que ces moyennes ne sont pas significativement différentes. Ceci implique qu'il n'y a pas eu de changement significatif de la motivation des élèves du groupe témoin.

Tableau 40: Comparaison du groupe expérimentiel et du groupe témoin au post-test

INDICATEURS	Nombre d'étudiants		Moyenne mai		différence	t
	102	103	102	103		
1 Attitudes à l'égard des anglophones	25	30.4000	30.8400	0.4400	0.800	n.s.
2 Intérêt pour les langues étrangères	26	54.6154	51.8077	2.8077	0.306	n.s.
3 Orientation d'intégration	25	23.8000	22.1200	1.6800	0.279	n.s.
4 Orientation instrumentale	26	24.0769	20.8077	3.2692	0.008	★
5 Attitudes à l'égard du professeur d'anglais	25	63.8400	60.8000	3.0400	0.115	n.s.
6 Attitudes à l'égard du cours d'anglais	26	50.0385	49.4231	0.6154	0.031	★
7 Désir d'apprendre l'anglais	25	58.0400	57.6000	0.4400	0.001	★★
8 Intensité de la motivation	26	51.6538	49.4231	2.2308	0.413	n.s.
9 Attitudes à l'égard de l'apprentissage de l'anglais	26	55.6538	51.6923	3.9615	0.166	n.s.
10 Anxiété d'emploi en situations réelles	26	41.6154	39.9231	1.6923	0.539	n.s.
11 Anxiété dans la classe d'anglais	24	41.9167	40.2083	1.7083	0.455	n.s.
12 Attention	26	40.6538	42.8462	2.1923	0.353	n.s.
13 Persistance	24	44.7080	41.7083	3.0000	0.267	n.s.
14 Attribution du succès à la compétence	26	16.4615	14.6923	1.7692	0.108	n.s.
15 Attribution de la faillite au manque de compétence	25	13.5200	13.3200	0.2000	0.881	n.s.
16 Attribution du succès à l'effort	26	16.3846	16.4231	0.0385	0.973	n.s.
17 Attribution de la faillite au manque d'effort	25	16.7200	14.5200	2.2000	0.075	n.s.
18 Attribution du succès au contexte	25	13.6800	13.0400	0.6400	0.547	n.s.
19 Attribution de la faillite au contexte	25	12.6000	12.3200	0.2800	0.745	n.s.
20 Attribution du succès à la chance	26	7.1923	11.2308	4.0385	0.013	★
21 Attribution de la faillite à la malchance	26	7.4615	9.8077	2.3462	0.120	n.s.
22 Importance des buts et précision des buts	24	38.2917	35.0417	3.2500	0.227	n.s.
23 Fréquence d'activités reliées aux buts	23	29.8696	28.5217	1.3478	0.439	n.s.
24 Encouragement des parents	26	28.6923	38.9231	10.2308	0.190	n.s.

★ p &lt; 0.05

★★ p &lt; 0.01

Non significatif

Le tableau 40 indique la comparaison des résultats obtenus par les mêmes indicateurs au post-test pour les deux groupes de recherche. Nous constatons des différences significatives au post-test pour quatre indicateurs communs: "*Orientation instrumentale*", "*Attitudes à l'égard du cours d'anglais*", "*Désir d'apprendre l'anglais*" et "*Attribution du succès à la chance*" dans les deux groupes de recherche. Voici les moyennes des indicateurs significativement différents, dans les deux groupes au post-test.

**Tableau 41: Moyennes d'indicateurs**

Indicateurs	Foyer: 102	Foyer: 103
	Groupe expérimentiel	Groupe témoin
Orientation instrumentale	24.0769	20.8077
Attitudes à l'égard du cours d'anglais	50.0385	49.4231
Désir d'apprendre l'anglais	58.0400	57.6000
Attribution du succès à la chance	7.1923	11.2308

Nous constatons que les trois premiers indicateurs: "*Orientation instrumentale*", "*Attitudes à l'égard du cours d'anglais*", "*Désir d'apprendre l'anglais*", démontrent une moyenne plus élevée dans le groupe expérimentiel (102) comparé au groupe témoin (103). Gardner explique que ces indicateurs font partie du groupe de ceux qui sont le plus étroitement reliés aux attitudes et à la motivation de l'apprenant. Ceci pourrait signifier que les élèves du groupe expérimentiel ayant reçu l'approche coopérative/communicative, montrent au post-test une motivation et une attitude plus élevées pour l'apprentissage de l'anglais langue seconde.

Par contre, il est pertinent de souligner qu'un des indicateurs de ce tableau: "*attribution du succès à la chance*" montre une moyenne plus élevée pour le groupe témoin (103), qui n'a pas reçu de traitement, comparée à celle du groupe expérimentiel (102). Ceci pourrait indiquer un changement de la part des élèves qui ont travaillé avec l'approche communicative/coopérative. Rappelons que cette approche est supposée amener les élèves à acquérir les valeurs de la confiance et de l'engagement dans leur réussite scolaire. Il est fort probable que les élèves du groupe expérimentiel qui ont reçu l'enseignement de ces valeurs coopératives ont arrêté de croire à la chance de réussir et ont commencé à croire en eux-mêmes et à fournir l'effort nécessaire pour réussir. Ceci expliquerait probablement aussi la baisse de la moyenne de l'indicateur "*attribution du succès à la chance*" entre le pré-test et le post-test dans le groupe expérimentiel.

Nous constatons que quatre indicateurs ont changé entre le pré-test et le post-test dans les deux groupes de recherche même si ces derniers ont reçu des traitements différents. Ces indicateurs sont: l'orientation instrumentale, les attitudes à l'égard du cours d'anglais, le désir d'apprendre l'anglais et l'attribution du succès à la chance. Qu'il y ait un changement significatif des quatre indicateurs implique l'influence possible d'autres facteurs que celui de l'approche pédagogique. Nous avons fait différentes hypothèses, mais celle qui ressort le plus est l'influence de l'enseignante. Son caractère et sa relation affective avec les élèves des deux groupes de recherche aurait eu un impact sur les résultats, spécifiquement pour ces quatre indicateurs. Nous proposons que dans ce type de recherche l'effet de l'enseignante est peut-être plus important ou aussi important que l'effet de l'intervention pédagogique.

De nombreuses recherches ont porté sur l'effet que peut avoir l'enseignant sur la motivation des élèves. Les premières avaient pour objet les traits de personnalité de l'enseignant. On voulait savoir si un enseignant chaleureux avec ses élèves, c'est-à-dire ouvert, ayant un sens de l'humour, empathique, etc. avait plus d'influence sur leur motivation qu'un enseignant sévère et strict. Les résultats se sont révélés concluants dès que les chercheurs ont ajouté aux traits de personnalité d'un enseignant chaleureux, sa compétence à organiser et à gérer sa classe d'une manière efficace (Viau, 1999).

Ainsi dans notre étude, il est possible que l'enseignante, étant considérée chaleureuse, a suscité la motivation de ses élèves indépendamment de l'approche pédagogique employée. Cette dernière a probablement su créer dans les deux groupes d'étude une atmosphère favorable à l'apprentissage en mettant les élèves à contribution dans les décisions relatives à la gestion de classe tout en leur faisant respecter les règles de travail et de conduite qui en découlent. Nous tenons à souligner la passion de l'enseignante pour son travail avec les élèves provenant d'un milieu défavorisé et son style démocratique d'enseigner.

Si nous mettons ces quatre indicateurs de côté, nous constatons que le groupe expérientiel affiche un changement significatif pour six autres indicateurs au post-test. Ceci semblerait souligner l'influence du traitement effectué pendant l'intervention pédagogique de notre étude, c'est-à-dire l'implantation de l'approche coopérative/communicative. Le tableau 42 présente une synthèse des changements significatifs, dans les deux groupes et les influences possibles pour chaque indicateur.

**Tableau 42: Changements significatifs dans les deux groupes de recherches**

<b>Indicateurs</b>	<b>Expérientiel</b>	<b>Témoin</b>	<b>Influence</b>
Attitudes à l'égard des anglophones	Oui	Oui	Professeur
Intérêt pour les langues étrangères	Oui	Non	Approche pédagogique
Orientation d'intégration	Oui	Non	Approche pédagogique
Orientation instrumentale	Oui	Non	Approche pédagogique
Attitudes à l'égard du professeur d'anglais	Oui	Oui	Professeur
Attitudes à l'égard du cours d'anglais	Oui	Oui	Professeur
Désir d'apprendre l'anglais	Oui	Oui	Professeur
Intensité de la motivation	Oui	Non	Approche pédagogique
Attitudes à l'égard de l'apprentissage de l'anglais	Oui	Non	Approche pédagogique
Attribution du succès à la compétence	Oui	Non	Approche pédagogique

### **2.3 Comparaison du pré-test et du post-test pour le groupe expérientiel**

D'après ces résultats, on constate que les moyennes ont augmenté de façon significative entre le prétest et le post-test, pour le groupe expérientiel. À l'aide du test statistique "t" pour groupes dépendants nous observons un changement significatif pour dix indicateurs du questionnaire AMTB.

Tableau 43 : Comparaison du pré-test au post-test du groupe expérimentiel (foyer 102)

INDICATEURS	Nombre d'étudiants	Moyenne Novembre	Moyenne Mai	différence	t	
1 Attitudes à l'égard des anglophones	26	27.9615	30.1923	2.2308	0.020	★
2 Intérêt pour les langues étrangères	25	46.5600	54.5200	7.9600	0.022	★
3 Orientation d'intégration	25	19.8400	23.8000	3.9600	0.017	★
4 Orientation instrumentale	26	19.5000	24.0769	4.5769	0.003	★
5 Attitudes à l'égard du professeur d'anglais	25	40.6000	64.0800	23.4800	0.000	★
6 Attitudes à l'égard du cours d'anglais	26	43.4615	50.0385	6.5769	0.004	★
7 Désir d'apprendre l'anglais	24	52.4167	58.5417	6.1250	0.010	★
8 Intensité de la motivation	26	48.2308	51.6538	3.4231	0.020	★
9 Attitudes à l'égard de l'apprentissage de l'anglais	26	50.7308	55.6538	4.9231	0.039	★
10 Anxiété d'emploi en situations réelles	24	38.0000	40.9167	2.9167	0.100	n.s.
11 Anxiété dans la classe d'anglais	25	41.2400	41.8400	0.6000	0.785	n.s.
12 Attention	26	40.3462	40.6538	0.3077	0.852	n.s.
13 Persistance	21	43.8095	43.9524	0.1429	0.958	n.s.
14 Attribution du succès à la compétence	26	14.3077	16.4615	2.1538	0.042	★
15 Attribution de la faillite au manque de compétence	25	13.3200	13.5200	0.2000	0.848	n.s.
16 Attribution du succès à l'effort	26	15.9231	16.3846	0.4615	0.642	n.s.
17 Attribution de la faillite au manque d'effort	25	15.3600	16.7200	1.3600	0.204	n.s.
18 Attribution du succès au contexte	26	13.1538	13.5769	0.4231	0.713	n.s.
19 Attribution de la faillite au contexte	26	12.6538	12.6154	-0.0384	0.972	n.s.
20 Attribution du succès à la chance	26	8.6923	7.1923	-1.5000	0.238	n.s.
21 Attribution de la faillite à la malchance	26	7.8846	7.4615	-0.4231	0.759	n.s.
22 Importance des buts et précision des buts	22	33.5000	39.3182	5.8182	0.135	n.s.
23 Fréquence d'activités reliées aux buts	23	28.6087	30.2609	1.6522	0.426	n.s.
24 Encouragement des parents	26	32.0385	28.6923	-3.3462	0.269	n.s.

★ p &lt; 0.05

★★ p &lt; 0.01

Non significatif

Il s'agit maintenant de commenter et élaborer des inférences ou hypothèses plausibles, vraisemblables, qui permettront de comprendre ou d'expliquer les résultats. Bref, les sujets du groupe expérientiel montrent une attitude plus positive pour l'apprentissage du cours d'anglais et une motivation qui semblerait s'être améliorée pour dix indicateurs. Poursuivons donc ce travail d'interprétation en comparant les résultats du groupe expérientiel aux deux temps de mesures pour chaque indicateur qui indique un changement significatif.

Nous constatons premièrement que *les attitudes à l'égard des anglophones* ont changé avec une amélioration significative de la moyenne. En tentant d'interpréter cette donnée, nous sommes portés à réfléchir vers une réflexion sur la réalité de nos classes. Nous constatons qu'elles sont composées en grande majorité par d'élèves d'origine francophone ne sortant pas souvent de leur quartier, habité majoritairement par des gens d'origine francophone, des élèves qui n'ont pas eu la chance de connaître ni d'interagir avec plusieurs anglophones. Différents exemples supportent cet ordre de pensée i.e. quand l'enseignante pendant une leçon, a demandé combien d'élèves ont déjà lu ou regardé les images du journal "Gazette", environ deux élèves par groupe-classe dans tous les foyers de premier secondaire ont levé la main. Les autres n'avaient jamais entendu parler de ce journal. Pendant une autre leçon, l'enseignante a demandé combien d'élèves avaient déjà visité la rue St-Catherine ou plus spécifiquement "downtown". Cette fois ci, seulement deux élèves ont levé la main dans tous les foyers de première secondaire.

De plus, il est fort probable que la première personne qu'ils connaissent qui parle anglais est leur enseignante d'anglais en première secondaire. Ceci a été inféré à partir des commentaires du genre: mon enseignant de l'année dernière ne parlait pas anglais dans la classe, mon enseignant d'anglais ne parlait même pas anglais dans la classe. De plus, nous avons appris, suivant les appels téléphoniques aux écoles primaires bassin, effectués au début de l'année pour connaître les élèves qui avaient reçu un entraînement avec l'approche coopérative/communicative, que dans ces écoles il n'y avait pas de spécialistes pour l'enseignement de l'anglais langue seconde. En effet, cette matière de base était souvent un complément de tâche pour des enseignants titulaires, de morale ou d'éducation physique. Alors, nous pouvons supposer que l'impact d'avoir une enseignante qui parle l'anglais, pour la première fois, peut être un facteur d'influence sur les attitudes des élèves envers les anglophones.

Par ailleurs, il faut souligner que même si leur enseignante était d'une autre origine

culturelle, grecque, pour les élèves elle était anglophone puisqu'elle parlait correctement l'anglais. Les élèves ne comprenaient pas comment l'enseignante qui avait comme langue maternelle le grec parlait si bien l'anglais; car ils avaient la perception que seulement "les anglais parlaient anglais". Ceci dit, nous nous interrogeons sur les résultats obtenus pour l'indicateur "attitudes à l'égard des anglophones", suggérant un biais possible car les élèves ont peut-être changé d'avis envers les anglophones, basés sur leur contact avec leur enseignante qu'ils considéraient anglophone mais qui ne l'était pas.

Toujours dans le groupe expérientiel, nous constatons qu'il y a eu un changement significatif pour *l'intérêt pour les langues étrangères*, c'est-à-dire une hausse significative dans la moyenne. Encore une fois, nous nous posons des questions face à ce résultat. Il est possible que leur contact avec leur enseignante leur a peut-être permis de voir qu'il y a beaucoup d'avantages et d'aspects à découvrir en apprenant d'autres langues. Par exemple, l'enseignante étant d'origine grecque avait inscrit le nom de chaque élève au tableau en grec et les élèves devaient deviner lequel leur appartenait. Une autre journée, quand les élèves ont appris que leur enseignante parlait un peu le japonais, ils voulaient absolument apprendre à dire bonjour en japonais. Ici, il faut considérer l'enthousiasme de l'enseignante qui cherchait à transmettre le goût d'apprendre les langues. Un autre facteur qui a peut-être influencé l'intérêt pour les langues étrangères est l'apprentissage interculturel de l'enseignante. Par exemple, pour le party d'Halloween elle avait préparé un goûter grec, pour Noël elle avait préparé un gâteau Italien, etc. Plusieurs références de cultures et de langues étrangères d'autres pays ont été faites en classe par l'enseignante dans plusieurs discussions. Par exemple, pour Noël les élèves ont travaillé un chapitre portant sur les traditions de la célébration de cette fête autour du monde. Alors, l'effet de l'enseignante et son enthousiasme pour les langues sont des facteurs qui ont peut-être influencé le changement dans les résultats obtenus du post-test. Il nous semble impossible de discerner l'influence de l'intervention pédagogique ou celle de l'enseignante. Pour certains indicateurs, nous considérons que c'était un mélange des deux facteurs mentionnés ci-haut.

Par ailleurs, les deux orientations ont considérablement changé. D'une part, *l'orientation d'intégration* et, de l'autre, *l'orientation instrumentale* se sont améliorées significativement. Il semble que l'intervention pédagogique a offert des raisons et une motivation augmentée pour l'apprentissage d'une langue seconde.

Le changement de *l'orientation d'intégration* est difficile à expliquer. Rappelons que cet indicateur mesure un changement dans l'attitude face à l'apprentissage d'une deuxième langue, pour des raisons "d'intégration" dans la communauté de cette culture. Par exemple, l'élève qui exprime un intérêt à connaître et à devenir ami(e) avec des gens qui parlent anglais et qui appartiennent à une communauté anglophone peut ainsi manifester un changement significatif dans les indicateurs de l'orientation d'intégration.

Un changement significatif dans l'orientation d'intégration des élèves nous a étonné. L'enseignante/chercheuse s'attendait d'avoir seulement un changement dans *l'orientation instrumentale*, ou le désir d'apprendre une langue seconde pour avoir accès par exemple à un marché de travail ou pour effectuer un voyage. Plusieurs activités se sont alignées avec l'idée de rendre l'anglais utile pour l'élève et le placer dans un contexte réel où il devrait employer la langue d'apprentissage. Par exemple, un chapitre complet sur un voyage à New York aurait pu influencer le goût de voyager et souligner l'utilité de parler un peu l'anglais pour communiquer aux États-Unis. Aussi, c'est fort probable qu'un autre facteur complètement extérieur de la classe ait aidé à modifier l'orientation instrumentale. Chaque fois qu'un membre du personnel de l'école cogne à la porte de la classe, pendant le cours d'anglais, il ou elle se forçait à poser sa question en anglais. Même la directrice de l'école a articulé sa demande en anglais, ce qui avait eu un impact très impressionnant sur les élèves. Visiblement, ils trouvaient fascinant l'aspect qu'une autre personne, à part leur enseignante d'anglais, parle en anglais.

Un aspect particulier de notre intervention pédagogique était d'exposer les sujets à des activités d'apprentissage coopératif avec beaucoup de jeux de rôles dans des situations authentiques. Ainsi, il y a eu plusieurs mises en situation de contexte réel où les sujets ont eu à pratiquer oralement la langue d'apprentissage; i.e. un dialogue pour commander un repas en Angleterre, l'écriture d'une carte postale à un ami (e) en Australie. Notons qu'à chaque élève étaient assignés deux rôles. Premièrement le rôle pour le fonctionnement en approche coopérative/communicative i.e. "secrétaire" et ensuite le rôle d'un élève qui parle anglais. Ce double rôle a possiblement influencé de façon positive l'intérêt et l'ouverture des élèves envers la culture et la communauté anglophones.

Dans le tableau 43, nous constatons aussi une amélioration significative dans *les attitudes à l'égard du professeur d'anglais*. Notons que l'enseignante travaille dans cette même école

depuis cinq ans et a une réputation assez établie "d'un prof strict qui nous fait travailler". Au premier contact, les élèves semblaient avoir dans l'idée que cette enseignante en particulier donnait beaucoup de devoirs et forçait les élèves à travailler et à pratiquer l'anglais oralement. Ceci peut peut-être aider à expliquer les attitudes moins favorables à l'égard du professeur d'anglais en début d'année au pré-test. Après l'implantation de l'intervention pédagogique, les élèves ont changé d'avis. Une des explications peut être qu'ils ont reçu un enseignement assez dynamique et diversifié comparé à leurs attentes. De plus, il faut souligner l'emphase placée sur la relation entre l'enseignante et l'élève pendant toute l'année, qui semble avoir contribué à la hausse des attitudes positives à l'égard du professeur d'anglais. Un des plus importants aspects d'une approche coopérative/communicative est celui de tenir compte de l'affectif. Par exemple, dans cette approche on accorde un moment pour échanger au début et à la fin du cours, écouter les difficultés, parler des goûts et des intérêts des élèves.

Nous notons aussi un changement significatif dans *les attitudes à l'égard du cours d'anglais*. Il semble y avoir eu un impact positif de l'intervention pédagogique car le cours consistait en activités mises en place avec l'apprentissage coopératif. Nous pouvons penser que le niveau d'interaction dans les cours a aussi contribué à l'augmentation de l'intérêt en comparaison avec d'autres cours où les élèves interagissent moins et sans structure des valeurs coopératives.

*Le désir d'apprendre l'anglais, et l'intensité de la motivation* ont aussi augmenté significativement. Selon nous, ceci semble confirmer que l'intervention pédagogique de l'apprentissage coopératif augmente le désir et la motivation d'apprendre même en milieu très défavorisé.

*Les attitudes à l'égard de l'apprentissage de l'anglais* se sont modifiées significativement. Pour ce qui est maintenant de l'augmentation de la moyenne de *l'attribution du succès à la compétence*, ceci était anticipé dans notre étude. Dès le départ, l'enseignante a travaillé beaucoup la confiance en soi, les croyances et les perceptions des compétences des élèves à l'aide de l'enseignement des valeurs de coopération, faisant partie intégrante de l'implantation de l'intervention pédagogique, dont l'approche coopérative. La phrase "si tu veux tu peux" était affichée à plusieurs endroits dans la classe. L'idée ou l'expression "je ne suis pas capable" était défendue car la notion que tous les élèves avaient la capacité égale

d'apprendre une deuxième langue était répétée à tous les cours pour au moins les quatre premiers mois de l'intervention. Un autre facteur assez évident était la force de croire dans la réussite de ces élèves et de leur en faire part constamment. Il est surprenant que l'indicateur de la *persistance* n'a pas été affecté par l'intervention car l'enseignante soulignait souvent que tout est possible si tu fais l'effort nécessaire pour y arriver.

D'autre part, la chercheuse avait anticipé un changement pour l'indicateur *anxiété dans la classe d'anglais*, car plusieurs outils étaient mis en place pour éliminer la gêne ou la peur de faire des erreurs de prononciation en lisant par exemple un texte à haute voix. À tous les degrés de l'implantation, il y avait des activités pour éviter que les élèves soient gênés d'employer l'anglais. Mais il n'y a pas eu de changement significatif pour cet indicateur du questionnaire.

#### 2.4 Comparaison du pré-test et du post-test pour le groupe témoin

Le groupe témoin affiche un changement significatif pour quatre indicateurs.

Tableau 44: Comparaison du prétest au post-test pour le groupe témoin (foyer 103)

INDICATEURS					
	nombre d'étudiants	Moyenne novembre	Moyenne mai	Différence	t
1	24	27.3750	31.1667	3.7917	0.012 *
2	23	49.2174	52.6957	3.4783	n.s.
3	26	21.2692	22.3462	1.0769	0.460 n.s.
4	25	20.0000	20.9600	0.9600	0.445 n.s.
5	25	44.2000	60.8000	16.6000	0.000 **
6	24	43.1250	49.7500	6.6250	0.021 *
7	24	46.4167	57.3750	10.9583	0.001 **
8	25	49.1200	48.6400	-0.4800	0.892 n.s.
9	26	50.7308	55.6538	4.9230	0.216 n.s.
10	22	40.2727	40.2727	0.0000	1.000 n.s.
11	25	43.3333	40.4583	-2.8750	0.216 n.s.
12	24	41.5417	42.7917	1.2500	0.563 n.s.
13	23	39.9130	41.6957	1.7826	0.533 n.s.
14	26	15.3462	14.6923	-0.6538	0.543 n.s.
15	25	11.8400	13.0000	1.1600	0.740 n.s.
16	25	16.7200	16.4400	-0.2800	0.832 n.s.
17	26	14.8846	14.3846	-0.5000	0.670 n.s.
18	25	14.4000	13.0400	-1.3600	0.113 n.s.
19	25	12.5600	12.3200	-0.2400	0.760 n.s.
20	26	11.4615	11.2308	-0.2308	0.874 n.s.
21	26	12.1923	9.8077	-2.3846	0.121 n.s.
22	23	34.4783	35.3478	0.8696	0.679 n.s.
23	20	29.6000	28.9500	-0.6500	0.660 n.s.
24	26	34.0385	38.9231	4.8846	0.314 n.s.

\* p &lt; 0.05

Premièrement nous remarquons un changement significatif pour *les attitudes à l'égard des anglophones*. Il se peut que le dynamisme et l'enthousiasme de l'enseignante soient restés constants sans être affectés par l'approche pédagogique employée. Selon l'indicateur *des attitudes à l'égard du professeur d'anglais*, qui a aussi eu un changement significatif de 16.6000, il paraît y avoir eu du succès dans la relation entre l'enseignante et l'élève. Il semble que tout le long de la recherche, l'enseignante /chercheuse ait réussi à rester la même et à enseigner d'une façon "égale" (motivation, dynamisme, etc.) dans les deux groupes, d'où leurs réactions positives envers l'enseignante de l'anglais. La participation active de l'enseignante dans les apprentissages des élèves des deux groupes paraît avoir affecté les sujets des deux groupes de recherche peu importe l'utilisation ou non des stratégies de l'approche coopérative/communicative.

De plus, nous observons un changement significatif pour deux autres indicateurs dont les *attitudes à l'égard du cours d'anglais* et le *désir d'apprendre l'anglais*. Dès le début de la recherche, l'enseignante s'est engagée à chercher la cause de la démotivation, à tenir compte de l'affectif, engager les élèves dans leurs apprentissages, à respecter les rythmes d'apprentissage, susciter l'intérêt etc. équitablement dans les deux groupes, car tous étaient ses élèves et elle craignait d'offrir un meilleur enseignement au groupe expérimental comparé au groupe témoin. Il semble qu'à force de craindre cela, elle a offert le même enthousiasme et dynamisme aux deux groupes.

Malgré les progrès décrits ci-haut, le groupe témoin ne montre pas un changement dans *l'intensité de la motivation*. En somme, les activités de l'apprentissage coopératif et l'enseignement des valeurs coopératives semblent avoir favorisé l'amélioration de la motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde.

CHAPITRE 5: CONCLUSION

## **Chapitre 5 : CONCLUSION**

Dans ce chapitre, nous présenterons un sommaire des résultats et des conclusions de la recherche. Ensuite, nous en aborderons les retombées de cette étude quant à l'avancement des connaissances et les directions possibles pour des futures recherches en enseignement des langues secondes, spécifiquement avec des élèves issus d'un milieu défavorisé. Au niveau pédagogique, nous proposerons diverses pistes d'intervention aux enseignants de langue seconde. Avant d'amorcer la discussion des résultats, nous présentons une synthèse de l'étude et un bref rappel de l'intervention pédagogique employée.

### **1. Synthèse de l'étude**

Dans l'introduction à notre étude, nous avons exposé la problématique: un nombre de plus en plus croissant d'élèves montrent un manque de motivation en ce qui concerne leurs apprentissages scolaires. Dans l'école où nous travaillons, ce manque de motivation est très visible dans les cours d'anglais langue seconde. Dans la littérature, nous avons identifié plusieurs facteurs explicatifs, entre autres, les facteurs liés à des raisons socio-économiques, l'environnement socioculturel, l'environnement pédagogique, la pratique éducative, la rigidité des programmes et le manque de soutien des parents. Or, nous avons proposé que le manque de motivation à apprendre est un phénomène complexe qui s'explique par l'interaction de certaines caractéristiques de l'élève et des facteurs externes, dont les activités pédagogiques, l'évaluation, les règlements de l'école et le milieu familial (Viau, 2000). Bien qu'avoir un portrait complet de cette interaction est important pour cerner réellement l'origine du manque de motivation des élèves à l'école, nous nous sommes penché sur l'organisation des activités en classe et le choix d'une approche pédagogique pouvant améliorer la motivation des étudiants. Cette étude a porté donc sur la mise à l'essai d'une approche pédagogique et l'évaluation de son impact sur le manque de motivation d'élèves de première secondaire issus d'un milieu défavorisé.

Pour justifier le choix de l'approche pédagogique, nous avons examiné la réforme éducative actuellement en cours. À notre avis, nous avons choisi une approche pédagogique qui offre un savoir-faire pour apprendre un contenu et un savoir-être pour apprendre des valeurs sociales, donc une approche qui répond aux buts de la réforme éducative. Nous avons également examiné les fondements, les concepts et les pratiques qui sous-tendent l'apprentissage d'une langue seconde. Selon Gardner (1985), le succès d'apprendre une langue seconde, dépend, avant tout, de l'attitude et de la motivation des élèves. Ceci nous a amené à discuter des recherches sur la motivation et

l'importance de celle-ci dans l'apprentissage. Pour répondre aux propositions de la réforme d'éducation et aux besoins des élèves issus d'un milieu défavorisé, nous avons proposé l'approche coopérative parce qu'elle favorise l'autonomie de l'étudiant, le responsabilise pour ses apprentissages, spécifiquement pour l'anglais langue seconde, le fait participer davantage dans la construction de ses apprentissages, améliore la qualité des apprentissages, encourage le développement de stratégies cognitives et améliore le rendement scolaire. Selon Howden (1995), cette approche engendre chez l'élève plus de motivation et une meilleure estime de soi en favorisant le développement des habiletés sociales, dites coopératives. L'enseignement explicite des habiletés coopératives est du même ordre que les habiletés sociales suggérées dans la réforme de l'éducation et les compétences du programme de langue seconde. Bref, nous avons adopté la pédagogie de l'approche coopérative à l'enseignement des langues secondes de type "communicatif" nommant notre intervention : approche coopérative/communicative. Celle-ci semble offrir une piste de solution pour l'enseignement d'une langue seconde dans un contexte d'école où le manque de motivation est dramatique. Pour explorer l'impact possible de l'approche coopérative dans ce contexte, notre étude a proposé les objectifs suivants:

- A- Mettre à l'essai une intervention pédagogique basée sur une approche coopérative en classe de langue seconde de type communicatif.
- B- Réfléchir sur le processus d'implantation de l'intervention et ses effets sur la dynamique de classe.
- C- Examiner dans quelle mesure cette approche pédagogique, a contribué à la modification de la motivation des élèves à l'intérieur d'un groupe classe.

Pour répondre à ces objectifs nous avons mené une recherche-action, avec une démarche centrée sur une innovation contrôlée avec deux groupes. Pendant sept mois, deux groupes d'élèves ont reçus deux traitements différents. Le groupe témoin a continué à recevoir un enseignement de type approche communicative et le groupe expérimental de type approche communicative/coopérative. Les plans de cours pour les deux groupes portaient sur le même contenu, les mêmes objectifs d'apprentissage langagiers proposés par le programme d'anglais langue seconde, secondaire I, fourni par le Ministère de l'Éducation du Québec. La différence s'est située principalement dans la structure des activités et dans l'enseignement explicite des valeurs coopérative dans le groupe expérimental. Les activités pour l'approche communicative/coopérative étaient proposées par Howden dans son ouvrage: "Structurer le succès: un calendrier d'implantation de la coopération" (1999). Pour s'assurer que les mêmes apprentissages soient effectués, l'enseignante a abordé les mêmes thèmes de travail avec le même vocabulaire et a

évalué les élèves avec les mêmes examens dans les deux groupes de recherche. En effet, l'objectif spécifique de notre recherche consistait à obtenir une réponse négative ou positive à la question suivante de notre recherche:

Est-ce que la motivation d'élèves apprenant l'anglais langue seconde, issus d'un milieu défavorisé, est modifiée par l'emploi d'une intervention pédagogique, basée sur l'approche coopérative/communicative?

## **1.1 Sommaire des résultats et de leur interprétation**

### **1.1.1 Réflexion critique de l'implantation**

À l'aide d'un journal de bord tenu quotidiennement, l'enseignante/chercheuse a réfléchi sur le processus d'implantation de l'intervention pédagogique, les ajustements amenés au rôle des élèves et par conséquent les modifications à son propre rôle. Quant à l'enseignante, elle parlait moins et jouait davantage le rôle de personne-ressource. Une discussion plus approfondie de cette réflexion se trouve dans le chapitre IV. Notre expérience nous amène à soutenir une des propositions de Howden (1985): avant d'amorcer l'implantation de cette approche, il est nécessaire de créer un climat de confiance où chaque élève est accepté. Il est important de créer un climat dans laquelle le respect et l'acceptation des différences des autres soient présentes. Nous avons commencé à enseigner les habiletés coopératives au tout début de l'implantation pour permettre, par la suite, le bon fonctionnement de l'approche coopérative. La création d'un esprit de classe dynamique favorise les interactions des élèves entre eux, avant même d'aborder des activités d'apprentissages. Selon notre expérience, la clé pour réussir l'implantation de cette approche est de se souvenir que c'est un enseignement cyclique d'étapes précises. En résumé, ces étapes précises sont: développer le climat de classe, déterminer la grandeur et la formation des groupes, structurer l'interdépendance positive, préparer le matériel, faire le modelage des habiletés sociales et cognitives. Selon notre expérience, la « responsabilisation » était très difficile dans l'implantation de la composante « interdépendance positive » de l'approche coopérative. Nous supposons que ceci est dû au manque de responsabilité, qui n'était pas très développée chez les apprenants en tant que membres d'une équipe, et face à eux-mêmes. Avec différentes discussions et questions à la fin des cours, l'enseignante a essayé de responsabiliser chacun pour sa réussite éducative. Par exemple : chacun des membres a-t-il bien joué son rôle? chacun a-t-il participé également? les résultats du travail sont-ils satisfaisants? chacun a-t-il bien rempli ses responsabilités? etc.

Par la suite, différentes étapes étaient nécessaires pour réfléchir sur le déroulement de l'implantation. Il a fallu que l'enseignante/chercheuse observe informellement les activités et les

interactions des membres de chaque équipe pour commenter à la fin du cours. Ensuite, intervenir quand nécessaire, offrir du renforcement positif et des encouragements, persévérer pour réfléchir sur des situations particulières et sur les imprévus. Nous sommes d'avis que pendant l'implantation, l'aspect le plus difficile était de ne pas pouvoir partager notre expérience avec un ou d'autres collègues. Après chaque cours, il a fallu cerner les difficultés et les problèmes à partir de nos observations, tenter d'y répondre, objectiver et se fixer progressivement de nouveaux objectifs.. Nous soulignons la pertinence de prendre le temps nécessaire pour intégrer chaque phase de l'implantation, qui peut varier selon le contexte et les élèves concernés. En effet, ces étapes ont été très pertinentes, car elles ont offert une structure pour les élèves et l'enseignante qui employaient cette approche pédagogique pour la première fois.

Par contre, après avoir tenté l'expérience d'utiliser ce type d'intervention, nous croyons qu'il offre une façon de structurer l'intégration des habiletés langagières prescrites dans les objectifs terminaux du programme d'anglais langue seconde par le Ministère de l'Education, et d'habiletés coopératives de la pédagogie d'approche coopérative comme proposée par Howden.

Nous sommes d'avis que l'approche coopérative/communicative présente une voie prometteuse, non seulement pour augmenter les compétences en langue seconde, mais également pour favoriser des relations harmonieuses entre les élèves sur le plan social. Puisque notre étude n'avait pas comme objectif de mesurer, ni d'évaluer le fonctionnement de l'approche coopérative/communicative, nous ne pouvons savoir si celui-ci a atteint son développement maximum. Par contre, à l'aide du journal de bord et nous fiant à l'expérience de l'enseignante, nous pouvons constater certains changements positifs sur le comportement et la façon d'être des élèves du groupe expérimental. Nous croyons que les élèves ont été amenés à valider leur procédure d'apprentissage en observant ou bien en commentant celles des autres. De plus, en discutant et en expliquant la matière, les élèves avaient plus de chances pour comprendre et mettre en pratique les concepts enseignés en anglais langue seconde. Nous soulignons l'importance de la dynamique de classe qui, à son tour, semble avoir influencé le niveau d'intérêt, d'effort des élèves et de participation active. Ceci implique que le travail en groupe restreint dans lequel les élèves de capacités et de talents différents avaient chacun une tâche et un rôle précis pour atteindre le même but, semblerait avoir un impact positif sur la motivation des élèves. Puisque chaque membre de l'équipe devait fournir sa part pour atteindre le but, les responsabilités étaient partagées également pour faire en sorte que chaque membre se sentait important. Le fait d'appartenir à un groupe qui

avait besoin de chaque membre a certainement contribué à augmenter la confiance en soi qui en son tour a probablement influencé la motivation.

En enseignant et en mettant en pratique des valeurs comme la coopération, l'ouverture envers les autres, le respect de soi-même, des autres et des différences individuelles, il nous semble que la culture de la classe a été profondément modifiée. Les rapports entre l'enseignante et les élèves et les élèves entre eux semblent avoir changé considérablement. On a constaté plus d'entraide, dans le sens qu'il y a un esprit d'équipe, ce qui avait comme conséquence plus d'interactions positives et une tolérance des autres, qui n'était pas présente en début d'année avec ces mêmes élèves. Le partage du pouvoir entre enseignante/élèves, ainsi qu'entre les quatre membres de chaque équipe, semblerait avoir contribué à une augmentation de la confiance des apprenants. Nous sommes d'avis que les élèves qui ont travaillé avec l'approche coopérative/communicative ont en général amélioré plusieurs habiletés sociales. Nous offrons le tableau qui suit comme synthèse des apprentissages améliorés.

**Tableau 45: Apprentissages améliorés par l'approche coopérative/communicative**

◆ s'entraider	◆ participer et s'engager	◆ être motivé et valorisé
◆ écouter et s'exprimer	◆ être confiant, image de soi plus positive	◆ persévérer
◆ être responsable de leurs apprentissages	◆ faire des choix	◆ équilibrer les savoirs, les savoirs-être et les savoir-faire

De plus, les élèves qui ont reçu le traitement de l'approche coopérative/communicative montrent nettement plus d'habiletés à travailler en équipe pour construire leurs connaissances puisqu'ils ont recours aux valeurs coopératives enseignées explicitement. Enfin, il paraît que l'intérêt pour l'apprentissage d'une langue seconde s'est aussi modifié positivement car certains élèves ont même commencé à écouter la télévision en anglais. En conclusion, malgré le fait que nous n'avons pas mesuré scientifiquement l'habileté des élèves à travailler en groupe, basé sur notre expérience et notre réflexion sur cette expérience, cette approche semble avoir un impact positif sur le comportement des élèves et la dynamique de classe.

### **1.1.2 Résultats du AMTB**

Notre intention de recherche était principalement de comprendre si l'implantation d'une approche pédagogique pouvait avoir un effet sur la motivation des élèves. Pour répondre à cette question, nous avons mesuré la motivation des élèves dans les deux groupes de recherche, avant et après l'intervention pédagogique et, par comparaison, l'impact de cette approche sur leur motivation. Ceci nous a permis d'examiner dans quelle mesure l'implantation de cette approche a contribué à la modification de la motivation des élèves à l'intérieur du groupe classe. Pour effectuer ceci, un pré-test et un post-test consistant d'un même questionnaire, soit l'AMTB de Gardner (1985), ont été administrés avant et après une période d'implantation de sept mois dans les deux groupes de recherche. Se basant sur l'analyse comparative des résultats obtenus aux questionnaires des deux groupes, il nous semble justifié d'avancer que la motivation des élèves ayant reçu l'intervention pédagogique, a atteint au sens statistique l'impact recherché. C'est-à-dire que la motivation des élèves ayant travaillé avec l'approche coopérative s'est améliorée de façon significative entre le pré-test et le post-test et elle s'est améliorée plus que celle des élèves du groupe témoin.

Grace aux résultats obtenus à l'AMTB, nous concluons que la motivation des élèves du groupe expérimentiel s'est modifiée, positivement, comparée à la motivation des élèves du groupe témoin. Ceci signifie que l'intervention pédagogique basée sur l'approche coopérative/communicative a eu un impact positif sur les élèves appartenant à l'échantillon du groupe expérimentiel. Nous avons, premièrement, remarqué que la moyenne obtenue au pré-test pour le groupe expérimentiel était de 60.1% tandis que le groupe témoin affichait une moyenne de 61.2%. Ceci nous a indiqué qu'au niveau des attitudes et de la motivation des élèves des deux groupes, il y avait un certain niveau de comparabilité. Par la suite, nous avons comparé chaque indicateur du questionnaire AMTB au pré-test, pour conclure qu'aucune différence n'était présente dans les deux groupes. Ensuite nous avons regardé les moyennes obtenues au post-test par les deux groupes. Le groupe expérimentiel a obtenu 69.7% et le groupe témoin, une moyenne de 66.1%. Il est pertinent de souligner qu'il y a eu une amélioration dans les deux groupes. Par contre, la comparaison de la moyenne des résultats du questionnaire AMTB au post-test par la méthode T pour groupes indépendants nous indique que seulement le groupe expérimentiel a vu sa moyenne s'améliorer significativement.

Il y a eu un changement significatif dans les deux groupes sur quatre indicateurs : l'orientation instrumentale, les attitudes à l'égard du cours d'anglais, le désir d'apprendre l'anglais et l'attribution du succès à la chance. Une discussion approfondie de ces résultats se trouve dans le

chapitre IV. Nous proposons que ces changements dans les deux groupes de recherche pourraient être attribués à d'autres facteurs que le choix de l'approche pédagogique. Nous avons fait différentes hypothèses pour expliquer ces résultats dans le quatrième chapitre, mais celui qui nous semble le plus plausible est le facteur "enseignante". Son caractère et sa relation affective avec les élèves des deux groupes de recherche ont probablement eu un impact sur les résultats des deux groupes. Ceci dit, nous constatons que le groupe expérientiel affiche un changement significatif pour six autres indicateurs. Ceci nous amène à considérer que le traitement de l'approche coopérative a eu une influence positive sur la motivation des élèves spécifiquement pour ces six indicateurs du AMTB. Le tableau 42 présente une comparaison des changements pour chaque indicateur du questionnaire AMTB de Gardner au post-test dans les deux groupes de recherche. Rappelons que la dernière colonne du tableau indique ce que nous supposons avoir influencé le changement pour chaque indicateur. Par contre, nous tenons à souligner que nous n'avons aucune preuve définitive pour appuyer ces suppositions.

L'analyse globale des résultats du AMTB permet de constater que le groupe ayant participé aux activités en apprentissage coopératif et ayant reçu un enseignement explicite des valeurs coopératives axées sur les interactions sociales, a vu une évolution plus positive de la motivation que les élèves du groupe témoin. Ceci confirme nos observations dans le journal de bord et souligne le besoin de mener autres études dans des milieux défavorisés, pour comprendre l'influence de l'approche coopérative sur la motivation d'apprendre une langue seconde.

## **2 Implications et suggestions pour futures pratiques et études**

Nous nous sommes souvent questionnée sur la façon d'améliorer cette recherche. Pendant la mise à l'essai de l'intervention pédagogique, l'enseignante a réfléchi souvent sur les effets de l'approche coopérative sur ses élèves. En tant qu'enseignante, elle a réfléchi sur l'implantation des activités de l'approche coopérative. Cette section mettra de l'avant, dans un premier temps, des suggestions comme enseignante sur la pratique éducative, et dans un deuxième temps, sa réflexion en tant que chercheuse sur d'autres études de ce genre.

En premier lieu, elle s'est souvent questionnée sur la "quantité" des apprentissages dans les deux groupes de recherches. Plus spécifiquement, est-ce qu'elle réussissait à rencontrer les mêmes objectifs du programme d'anglais langue seconde du Ministère de l'Éducation, dans le groupe expérientiel et groupe témoin? L'enseignante a remarqué qu'elle employait plus de français dans le groupe expérientiel que dans le groupe témoin. Ceci s'avérait nécessaire pour expliquer certaines

notions de l'approche coopérative et pour s'assurer que tous les élèves comprenaient. Elle s'est inquiétée souvent sur le temps qu'elle consacrait à l'enseignement explicite d'une valeur coopérative plutôt qu'aux objectifs du programme d'anglais langue seconde. Un des problèmes était le fait que l'enseignante de notre étude était la seule qui employait cette approche pédagogique dans son école.

Nous sommes d'avis que si ces valeurs avaient été enseigné de façon transversale à travers toutes les matières de l'école, en fait comme projet école de longue durée, les élèves auraient l'habitude de travailler avec les valeurs coopératives. Ce mode de rapport aux autres serait déjà plus intégré dans la façon d'être des élèves, ce qui permettrait plus de temps pour le contenu de la matière en enseignement d'anglais langue seconde. Nous sommes aussi d'avis que c'est plus facile d'implanter cette approche à l'élémentaire pour plusieurs raisons. Entre autres, l'enseignante a plus de temps avec les mêmes élèves. Elle a souvent son propre local de classe et plus de flexibilité avec son horaire pour planifier son programme. Nous soutenons donc la proposition du MEQ que l'implantation de l'approche coopérative se fasse dès les premiers cours d'anglais en troisième année du primaire. D'ailleurs, nous recommandons d'implanter cette approche dans les autres matières du primaire, comme mis de l'avant dans le nouveau programme de la réforme éducative au primaire.

L'emploi de l'approche coopérative avec des élèves démotivés n'a pas toujours été facile et souvent l'enseignante a senti le manque de temps pour vraiment voir les effets de cette approche. Nous sommes d'avis que sept mois n'est pas assez pour mettre à l'essai le calendrier proposé par Howden (1995). Nous pensons qu'un mois pour implanter une valeur coopérative n'est pas suffisant au rythme de seulement deux cours d'anglais par semaine. Ceci impliquerait le besoin de plus de temps qu'une année scolaire pour implanter toutes les valeurs coopératives et, encore une fois, la nécessité d'implanter une approche coopérative dans le primaire et de façon transversale. Au début, les élèves avaient de la difficulté à comprendre que cette approche était une autre façon de travailler, car c'était nouveau pour eux. Ils pensaient qu'en étant assis autrement que dans d'autres cours, ils ne devaient pas travailler mais parler d'autres choses. L'aspect nouveau de l'implantation a aussi affecté le temps nécessaire pour chaque notion de l'approche coopérative/communicative. Par exemple, pendant l'implantation des rôles quand un membre de l'équipe voulait parler d'autres choses que la tâche scolaire à effectuer, il y avait toujours un membre de l'équipe qui le ramenait à l'ordre. Cette approche peut offrir la possibilité de couvrir plus de matière scolaire, car l'enseignant sauverait du temps sur sa gestion de classe.

Nous avons aussi réfléchi aux concepts de "compétences" et "d'objectifs" du programme d'anglais du ministère de l'éducation. L'ancien programme d'anglais, langue seconde qui est toujours en oeuvre au secondaire, est organisé autour de différents objectifs spécifiques pour chaque cycle du secondaire. Par contre, le nouveau programme, qui est en préparation sera organisé autour de compétences. Ceci facilitera l'emploi de l'approche coopérative, qui s'insère dans une philosophie de compétences. D'ailleurs, il est plus logique d'organiser l'enseignement d'une langue seconde autour de compétences que d'objectifs. Nous sommes d'avis qu'à travers notre intervention pédagogique, qui consistait de jumeler l'approche coopérative à l'approche communicative, nous avons respecté le concept de compétence comme suggéré dans la réforme éducative.

Nous concluons qu'il est fort possible d'atteindre les objectifs de l'ancien programme d'anglais et les compétences suggérées dans la présente réforme éducative en employant l'approche coopérative/communicative. Il faut souligner que l'emploi de l'approche coopérative/communicative offre des avantages et des désavantages. Durant notre recherche, nous avons remarqué les avantages suivant:

- Il y a établissement d'un climat d'entraide et d'un esprit d'équipe dans la classe.
- Il y a un enseignement explicite des habiletés coopératives.
- L'élève est responsable pour sa réussite.
- Il apprend l'engagement, car chaque élève a un rôle ou une tâche qui lui est spécifique.
- Il a une image de soi plus positive.
- Il appartient à un groupe, ceci augmente sa confiance en soi.
- Il se sent intégré, encouragé, et accepté.
- Il se sent égal avec ses camarades.
- Il apprend à vivre et à accepter les différences des autres.
- Il vit des réussites qui améliorent la perception de ses capacités.
- Il a droit à l'erreur et sait qu'un membre de l'équipe va l'aider.
- Il émet ses opinions et pratique plus l'anglais.
- Il vit des activités stimulantes et riches qui assurent son engagement et son plaisir.
- Il se sent motivé et intéressé à apprendre l'anglais langue seconde.
- Il y a moins de problèmes de discipline et de gestion disciplinaire pour l'enseignante.

Ceci dit, durant notre recherche nous avons aussi remarqué les désavantages suivant:

- Il faut prévoir plus de temps pour la préparation, donc plus de travail pour l'enseignante du point de vue planification.
- Il faut prévoir dans sa planification les élèves qui veulent travailler seul.
- Il faut prévoir plus de temps, pendant le déroulement des cours d'anglais, pour enseigner les valeurs et les habiletés coopératives explicitement.
- Il faut prévoir plus de temps pour discuter et faire l'objectivation à la fin des cours sur le fonctionnement et le déroulement des activités avec l'approche coopérative.

- Il faut prendre le temps d'enseigner comment travailler en équipe, car la majorité des étudiants issu de ce milieu n'ont pas beaucoup d'habiletés sociales.
- Avant d'implanter l'approche coopérative, et même pendant, il faut prendre le temps pour convaincre les élèves qu'ils ont la capacité d'apprendre l'anglais.
- L'enseignante doit s'assurer de choisir correctement les membres de l'équipe, par exemple, ne pas mettre deux leaders négatifs ensemble.
- Pendant l'implantation il y a plus de bruit dans la classe, donc il y a possibilité d'être jugée des autres collègues de travail sur la gestion et la discipline de classe.
- Il faut prévoir du temps pour le changement des pupitres à chaque cours, car l'enseignante partageait son local de classe.
- Il faut prévoir plus de temps avant les cours avec le groupe témoin, pour enlever les décorations des murs qui font référence à l'approche coopérative.

Un autre élément qui a ressorti beaucoup pendant l'implantation est la manière dont les élèves s'adressaient aux autres et à leur enseignante. Rappelons que ces élèves sont habitués d'utiliser un langage populaire et ont souvent un manque de respect envers leurs camarades, les adultes et le matériel de l'école. Le changement de manières dont les élèves se parlaient et agissaient était assez remarquable et même des enseignants d'autres matières ont commencé à remarquer l'augmentation du respect des autres et du matériel chez les élèves du groupe expérimental.

Nous aimerions aussi faire part d'un autre effet complètement inattendu de notre étude : l'intérêt augmenté d'autres enseignants, spécifiquement vers la fin de l'année scolaire, pour mettre à l'essai cette approche pédagogique dans leurs classes l'année prochaine. Nous sommes d'avis que l'implantation de cette approche serait plus facile si toute l'école adopte une philosophie coopérative. En effet, nous sommes ravie de cet effet inattendu : coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer! La réussite d'une telle approche, par contre, demande un engagement profond de la part des enseignants. En tant qu'enseignant nous devons croire que tous les élèves sont capables de vivre des réussites mais souvent c'est leurs attitudes qui influencent le résultat final. Ceci dit, il faut se rappeler que l'enseignante était la seule à utiliser cette approche pédagogique dans l'école en question et qu'elle n'avait pas la chance de partager son expérience avec d'autres collègues. Par contre, elle consultait souvent le conseiller pédagogique qui avait plusieurs connaissances sur l'approche coopérative et aidait l'enseignante à réfléchir sur son expérience dans la classe.

En plus, pour implanter cette approche avec des élèves issus d'un milieu défavorisé qui présentent des difficultés de comportement, il est pertinent de se rappeler que ces élèves ont besoin d'apprendre à être responsables. Souvent, ils n'ont aucune stratégie de travail ni de réussite et il faut leur offrir des outils de travail. Un des aspects que l'enseignante n'a pas eu le temps de travailler assez était le conseil de coopération: ceci c'est une procédure de réunion pour discuter

des comportements sociaux reliés aux valeurs coopérative utiles au bon fonctionnement du travail d'équipe pour permettre de régler pacifiquement les conflits. Le conseil de coopération implique la participation de l'école complète ou d'une classe avec une enseignante/tutrice. Nous sommes d'avis, que le conseil de coopération doit être implanté comme projet d'école pour vraiment permettre d'en profiter. Ceci est une façon d'être qui peut aider les comportements des élèves dans toutes les matières sur la grille horaire. Ceci nous amène à conclure que l'approche coopérative est une façon d'être et d'agir avant tout. De plus, nous sommes d'avis que les élèves apprennent par l'exemple. Cette opinion est soutenue par les résultats qui confirment le rôle primordial de l'enseignant sur la motivation des élèves. Il serait fort intéressant d'effectuer une future étude sur les facteurs qui déterminent la motivation des enseignants et les multiples façons dont ils la transmettent aux élèves en classe. De plus, nous croyons qu'une autre recherche devrait examiner l'emploi du travail d'équipe en coopération entre les enseignants d'une école pour améliorer la motivation des enseignants et les pratiques éducatives. Nous tenons à souligner qu'il est difficile de montrer aux jeunes le travail en coopération, quand les enseignants vivent des expériences isolées au quotidien. Une approche coopérative entre enseignants permettrait beaucoup plus de projets entre les foyers, ce qui serait cohérent avec la réforme éducative et permettrait le développement de compétences transversales entre les différentes matières.

Pour terminer, nous aimerions souligner l'importance d'une recherche-action. Ce type de recherche permet d'améliorer un contexte scolaire particulier sur le terrain de façon immédiate. Dans ce type de recherche, les théories ne sont pas validées en dehors de l'action elle-même pour être ensuite appliquées à la pratique. Dans notre étude, l'enseignante est devenue chercheuse et avait comme but de résoudre un problème éducatif identifié dans ses classes. Notre recherche a respecté l'intégrité du milieu, des élèves et a visé à une amélioration de leur bien-être. Nous sommes d'avis qu'il y a eu transformation et amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anglais langue seconde dans notre classe comme résultat de notre étude. Par contre, dans ce type de recherche il est difficile de planifier tout d'avance car il y a plusieurs imprévues sur le terrain: entre autres, le manque de cours pour effectuer des sorties scolaires, la soirée des parents (horaire raccourci), l'absentéisme (former des équipes autres que les équipes de bases) etc. Malgré ces difficultés, une étude de type recherche-action a beaucoup à offrir au milieu scolaire.

Ensuite, à travers notre survol de la littérature sur la motivation et l'apprentissage, nous avons remarqué que les chercheurs semblent sensibilisés au besoin d'intégrer les émotions dans leur définition sur la motivation, mais que le concept demeure flou et sous-étudié. Nous suggérons que l'aspect affectif de l'apprentissage soit intégré dans la définition de la motivation d'apprendre une

matière quelconque. Il est peut-être pertinent de souligner aussi que les élèves qui proviennent des milieux défavorisés éprouvent beaucoup de problèmes/d'ordre émotif.

Nous tenons à souligner l'énorme potentiel d'implanter une approche axée sur la coopération, spécifiquement dans un milieu défavorisé. La philosophie de travailler en équipe en se respectant, en ayant un rôle spécifique et en acquérant des valeurs coopératives ainsi que des habiletés sociales, produit un sentiment d'appartenance souvent absent chez ces élèves. Souvent ces élèves sont convaincus qu'ils viennent de "nowhere" et sont destinés à aller "nowhere". Avec l'approche coopérative/communicative, ils avaient une raison pour venir à l'école et spécifiquement au cours d'anglais langue seconde. Ils ont développé le sentiment d'appartenance à une équipe de travail et à un groupe/foyer classe. D'ailleurs, l'enseignante a remarqué sur ses fiches d'absences que le groupe expérientiel avait le moins d'absences comparés aux quatre autres foyers d'anglais de première secondaire. Si cette approche faisait partie d'un projet école, dans toutes les matières ou au moins les matières de base (mathématiques, français et anglais), il serait intéressant de suivre les mêmes élèves à travers leurs études secondaires pour voir la différence d'estime de soi entre la première et la cinquième secondaire.

À travers notre étude, la motivation n'a pas été considérée seulement comme un trait inné de personnalité, mais comme un trait qui peut être influencé par l'environnement classe du milieu pédagogique. En fait, la motivation se modifie au fil des événements qui surviennent dans la vie de quelqu'un. Pour ceci, nous proposons fortement des futures études sur la motivation sur un plan longitudinal. Sept mois d'implantation de l'intervention pédagogique n'est pas suffisant pour tirer des conclusions sur la modification de la motivation des élèves. Nous proposons que les futures études suivent les mêmes élèves pour deux années ou plus afin pouvoir tirer de meilleures conclusions. Dans notre étude, nous nous sommes limités aux commentaires et aux observations recueillis dans le journal de bord, mais dans des futures études il sera pertinent de poser des questions directement aux sujets de l'échantillon. Si nous acceptons que la motivation prend sa source dans les perceptions qu'un jeune a de lui-même et de son environnement, il serait pertinent d'ajouter des entrevues comme instrument de collectes de données. De plus, puisque l'approche coopérative/communicative permet indirectement la création d'un microcosme dans lequel il joue un rôle intégral et important, chaque élève se sent bien, sa perception de lui-même et ses aptitudes évoluent. Il serait pertinent d'étudier avec des études de cas, la création d'une équipe coopérative et son fonctionnement.

Nous aimerions terminer en disant que plusieurs interrogations subsistent. Est-ce que les valeurs coopératives sont acquises pour une longue période de temps? Ces élèves pourront-ils adapter leurs connaissances à des situations nouvelles en dehors de la situation de classe ou dans d'autres matières? Est-ce que les élèves du groupe expérimental ont appris plus de vocabulaire en anglais que ceux du groupe témoin? Ces questions si importantes dans la compréhension des phénomènes d'apprentissage et d'enseignement de l'anglais langue seconde, ne peuvent trouver réponse que dans la réalisation d'autres études.

## Références bibliographiques

### Références bibliographiques

- Abrami, P., Chambers, B., Poulsen, C. et al.** , 1996. *L'Apprentissage coopératif*. Montréal, Les Éditions de la Chenelière.
- Ames, C. et Ames, R.** , 1984. *Research on Motivation in Education*. Toronto, Academic Press.
- Anderson L.** , 1981. *Assessing Affective Characteristics in the Schools*. Boston, Allyn et Bacon.
- Argyris, C. et Schön, D.** , 1974. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Aronson, E.** , 1978. *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, Publications Sage.
- Bartley, D. E.** , 1970. «The Importance of the Attitude Factor in Language Dropout». *Foreign Language Annals*, vol. 3, p. 383-393.
- Beauler E. et Pothier B.** , 1988. «Pistes de solutions pour le milieu défavorisé». *Vie Pédagogique*, no 110, p. 15-23.
- Belmechri, F. et Hummel, K.** , 1998. «Orientations and Motivation in the Acquisition of English as a Second Language Among High School Students in Quebec City». *Language Learning*, vol. 48, no 2, p. 219-244.
- Bloom, B.** , 1956. *Taxonomy of Educational Objectives*. New York, David McKay.
- Brien, R.** , 1990. *Science cognitive et formation*. Presses universitaires de Québec.
- Bourdieu, P.** , 1979. *The Inheritors: French Students and their Culture*; traduit par Richard Nice, Chicago, University Press.
- Chapelle, C. et Green, P.** , 1992. «Field Independence/Dependence in Second-Language Acquisition Research». *Language Learning*, vol. 42, p. 47-83.
- Chomsky, N.** , 1959. «Review of Verbal Behaviour by B.F. Skinner». *Language*, no 35, p. 26-58
- Clément, R.** , 1986. «Second Language Proficiency and Acculturation». *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 5, p. 271-290.
- Clément, R. , Gardner, R.C et Smythe, P.C.** , 1977. «Motivational Variables in Second Language Acquisition: A Study of Francophones Learning English». *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 19, p. 123-133.
- Clément, R. , Gardner, R.C et Smythe, P.C.** , 1980. «Social and Individual Factors in Second Language Acquisition». *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 12, p. 293-302.
- Clément, R. et Kruidenier, B.G.** , 1985. «Aptitude, Attitude and Motivation in Second Language Proficiency». *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 4, p. 21-37.

**CLSC Hochelaga-Maisonneuve**, 1995 et 1997. «Hochelaga-Maisonneuve: données socio-démographique 1990-1995». *Cadre du forum pour l'action sociale*. Montréal: Hochelaga-Maisonneuve.

**Cohen, E.** , 1994. *Le travail de groupe: stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal, Les Éditions de la Chenelière.

**Comer, J.** , 1988. «Educating Poor Minority Children». *American Scientific*, vol. 259, no 5, p. 42-48.

**Conseil Scolaire de l'Île de Montréal**, 1996,97,98 et 99. «Indice de défavorisation des écoles de l'Île de Montréal». Montréal.

**Conseil Supérieur de l'Éducation**, 1995. «Pour la réforme du système éducatif». Québec, Sainte-Foy.

**Crookes, G. et Schmidt, R.W.** , 1991. «Motivation: Reopening the Research Agenda». *Language Learning*, vol. 41, p. 469-512.

**Cummins, J.** , 1986. «Empowering Minority Students: Framework for Intervention». *Harvard Educational Review*, vol. 56, no 1, p. 10-45.

**Dewey, J.** , 1963. *Experience in Education*. New York, MacMillan.

**Commisson scolaire de Montréal**, 1999. «Discours du Président de la CSDM». Québec, Montréal.

**Dolbec, A.** , 1997. *La recherche sociale et la recherche-action*. Québec, Les Presses universitaires de Québec, p. 465-496.

**Dörnyei, Z.** , 1990. «Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning». *Language Learning*, vol. 40, p. 45-78.

**Dörnyei, Z.** , 1994. «Motivation and Motivating in the Foreign-Language Classroom». *Modern Language Journal*, vol. 78, p. 273-284.

**Dörnyei, Z.** , 1997. «Psychological Process in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation». *Modern language Journal*, vol. 81, p. 482-493.

**Doyon, M.** , 1991. *L'apprentissage coopératif: un tour d'horizon*. Document de support à la formation des enseignants, Montréal.

**École Secondaire Chomedey-de Maisonneuve**, 1997. *Déclaration de clientèle au 30 septembre 1997*, Montréal.

**Elliot, J.** , 1991. *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes, University Press.

**Ely, C.M.** , 1986. «Language Learning Motivation: A Descriptive and Causal Analysis». *Modern Language Journal*, vol. 70, p. 28-35.

**Évangéliste-Perron, C., Sabourin, M. et Sinagra, C. , 1996.** *Apprendre la démocratie: Guide de sensibilisation et de formation selon l'apprentissage coopératif.* Montréal, les Éditions de la Chenelière.

**Fédération Canadienne des Enseignantes et des Enseignants, 1992.** *L'enfance, l'école et la pauvreté.* Ottawa, Fédération Canadienne des Enseignantes et des Enseignants.

**Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. et al. , 1989.** *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle, Tome I: Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots clés.* Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

**Gardner, R.C. , 1985.** *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation.* London, Edward Arnold.

**Gardner, R.C. et Lambert, W.E. , 1959.** «Motivational Variables in Second Language Acquisition». *Canadian Journal of Psychology*, vol. 13, p. 266-272.

**Gardner, R.C., Lalonde, R.N., Moorcroft, R. et Evers, F.T. , 1987.** «Second Language Attribution: The Role of Motivation and Use». *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 6, p. 29-47.

**Gardner, R.C. et MacIntyre, P.D. , 1991.** «An Instrumental Motivation in Language Study». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 13, p. 57-72.

**Gardner, R.C., Smythe, P.C, Clément, R. et Glikzman, L., 1976.** «Second Language Acquisition». *Canadian Modern Language Review*, vol. 32, p.198-213.

**Gardner, R.C. et Tremblay, P.F. , 1994.** «On Motivation Research Agendas and Theoretical Frameworks». *Modern Language Journal*, vol. 78, p. 359-368.

**Germain, C. , 1993.** *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues,* Montréal, Centre éducatif et culturelle.

**Girard, D. , 1995.** *Enseigner les langues: méthodes et pratiques.* Paris, Bordas, p. 113-120.

**Glasser, W. , 1969.** *Des écoles sans déchets.* Paris, Éditions Fleurus.

**Glasser, W. , 1996.** *L'école qualité.* Montréal, Les Éditions Logiques, p. 65-85.

**Gaudet, D., Jacques, D., Lachance, B. et al. , 1998.** *La coopération en classe,* Montréal, Les Éditions de la Chenelière.

**Groux, M. et Maurin, C. , 1996.** «Hochelaga-Maisonneuve : Quartier en santé». *Vie Pédagogique*, Montréal, no 14.

**Hayes, L. , 1976.** «The Use of Group Contingencies for Behavioral Control». *Psychological Bulletin*, 83, p. 628-648.

**Hochelaga-Maisonneuve: Quartier en Santé, 1996.** Dossier #14, l'école secondaire Chomedey-De Maisonneuve, Montréal.

- Hohl, J.** , 1983. *Vers une problématique des projets locaux dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles*. Montréal, Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- Howden, J.** , 1993. *Talking for Learning : Using Cooperative Learning in Second Language Classrooms*. SPEAQ Out.
- Howden, J.** , 1995. *L'enseignement des habiletés de coopération: pourquoi, comment, et quoi enseigner*. Montréal, Les Éditions de la Chenelière.
- Howden, J.** , 1995. *L'apprentissage en équipe: un volet de l'apprentissage coopératif qui favorise la communication*. Montréal, Les Éditions Logiques.
- Howden, J.** , 1995. *Pratico-pratique: coopérer pour apprendre, apprendre à coopérer*. Montréal, Mosaïque : consultants en éducation.
- Howden, J.** , 1996. *L'apprentissage coopératif: coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer*. Montréal, Centre d'études sur l'apprentissage en classe, Université Concordia, p. 1-30.
- Howden, J. et Martin, H.** , 1997. *La coopération au fil des jours*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- Howden, J. et Kopiec, M.** , 1998. *Structurer le succès : un calendrier d'implantation de la coopération*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- Howden, J. et Kopiec, M.** , 2000. *Ajouter aux compétences*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- Jakobovits, L.** , 1970. *Foreign Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Johnson, D.W. et Johnson, R.T.** , 1989. *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Ednia: Interaction Book.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Maruyama, G. et al.** , 1981. «Effects of Cooperative, Competitive and Individualistic Goal Structures and Achievement». *Psychological Bulletin*, vol. 89, p. 47-62.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. et Smith, K.** , 1990. *Cooperative Learning*. Ashe-Eric, Higher Education Report.
- Julkunen, K.** , 1989. *Situation and Task Specific Motivation in Foreign Language Learning and Teaching*. Finlande, Université de Joensuu.
- Kagan, S.** , 1986. *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*. Los Angeles, California State University.
- Kagan, S.** , 1995. *La pédagogie de la coopération: les structures simples de Spenser Kagan*, traduction de *Cooperative Learning Resources for Teachers*. Montréal, traduit par une équipe de consultants de la CECM.
- Keller, J.M.** , 1992. *Motivational Systems*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 277-93.

- Kemmis, S.** , 1994. *Improving Education Through Action Research* dans Ortrun Zuber-Skerrit (dir.), *Action Research for Change and Development*. Aldershot, Avebury, p. 57-75.
- King, A. et Lonquist, M.** , 1996. A Review of Action Research. *Applied Research and Educational Improvement*. Minnesota, University of Minnesota.
- Knapp, M., Turnbull, B.S et Shields, P.M.** , 1990. *New Directions for Educating the Children of Poverty*. Minnesota, University of Minnesota.
- Krashen, S.** , 1981. *Second Language Acquisition and Learning*. Pergamon Press, Oxford, Toronto.
- Kraemer, R.** , 1993. «Social Psychological Factors Related to the Study of Arabic Among Israeli Highschool Students». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 15, p. 83-105.
- Lefebvre, Y.** , 1981. *Analyse du projet local comme stratégie d'intervention*. Montréal: Conseil Scolaire de l'Île de Montréal.
- Legendre, R.** , 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin.
- Lewin, K.** , 1946. «Action Research and Minority Problems». *Journal of Social Issues*, vol. 2, p. 34-46.
- Marsolais, A.** , 1990. *Des conditions pour faire avancer l'école: avis à la ministre de l'éducation et de la science*, Québec, Sainte-Foy, Direction des communications, Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation: États Généraux sur l'Éducation, 1995-1996.** *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, 1993.** *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaires*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, 1980.** *L'école s'adapte à son milieu. Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible*. Québec, Gouvernement du Québec.
- Mongeau, J.** , 1991. *Les enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles*. Montréal, Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- Morrisette, D. et Gingras, M.** , 1989. *Enseigner des attitudes: planifier, intervenir, évaluer*. Québec, Presses universitaires de Laval.
- Noffke, S.** , 1994. «Action Research : Towards the Next Generation». *Educational Action Research*, vol. 2, p. 9-21.
- Nuttin, J.** , 1985. *Théorie de la motivation humaine*. Paris, Presses universitaires de France.
- Oxford, R.L.** , 1994. «Where Are we Regarding Language Learning Motivation?» *Modern Language Journal*, vol. 81, p.443-454.

- Oxford, R.L.** , 1997. «Cooperative Learning, Collaborative Learning and Interaction». *Modern Language Journal*, vol. 78, p.12-28.
- Oxford, R.L. et Shearin, J.** , 1994. «Language Learning Motivation : Expanding the Theoretical Framework». *Modern Language Journal*, vol. 78, p.12-28.
- Pavlov, I.** , 1927. *Conditioned reflexes*. London, Oxford University Press.
- Perez, M.** , 1989. *Pratiques communicatives*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Piaget, J.** , 1950. *The Psychology of Intelligence*. London, Routedge et Kegan Paul.
- Pintrich, P.R et Schrauben, J.** , 1992. *Students' Motivational Beliefs and Their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks*. New Jersey, Lawrence Erlbaum, p.149-183.
- Ramage, K.** , 1990. «Introduction to the Special Section on Motivation and Efficacy». *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, p.3-6.
- Réforme de l'Éducation**, 1999. *Prendre le virage du succès: Soutenir l'école montréalaise*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Robert, M.** , 1984. *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. St-Hyacinthe, Edisem, p.71-91.
- Skehan, P.** , 1989. *Individual Differences in Second Language Learning*. London, Edward Arnold.
- Skinner, B.F.** , 1938. *The Behaviour of the Organisms: An Experimental Analysis*. New York, Appleton-Century.
- Slavin, R.E.** , 1995. *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Boston, Allyn et Bacon.
- Spada, N. et Lightbrown, P.** , 1995. *How Languages are Learned*. Oxford, Oxford University Press, p. 33-50.
- Stipek, D.** , 1988. *Motivation to Learn : From Theory to Practice*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- Taba, H.** , 1968. *Teaching Strategies for the Culturally Disadvantaged*. Chicago, Rand McNally.
- Tardif, J.** , 1992. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Éditions Logiques.
- Van der Maren, J.M.** , 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Presses universitaires de Montréal.
- Viau, R.** , 1994. *La motivation en contexte scolaire*. Montréal, Les Éditions du Renouveau Pédagogique.

**Viau, R.** , 2000. «La motivation en contexte scolaire». Montréal, *Vie Pédagogique*, no 115.

**Walberg, H.** , 1979. *Educational Environments and Effects*. California, McCutchan Pub.

**Weiner, B.** , 1992. *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park, London, New-Delhi, Sage Publications.

**Wentzel, K.** , 1996. *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustments*. New York, Cambridge University Press.

**Williams, M. et Burden, R.** , 1997. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.

**White, R.W.** , 1959. «Motivation Reconsidered : The Concept of Competence». *Psychology Review*, vol. 66, p. 297-333.

**Zimmerman, B.J.** , 1990. «Self-Regulated Learning and Academic Achievement». *Educational Psychologist*, vol. 25, p. 3-17.

## **Annexes**

## **Annexe I : Préparation de l'intervention pédagogique**

**Annexe I-A : Lettre d'autorisation par la Commission scolaire de Montréal**

Commission scolaire de Montréal

Service des ressources éducatives  
Secteur du développement des compétences

Le 18 août 1999

Madame Evridiki Vicky Giannas  
[Redacted]  
[Redacted]

Madame,

Il nous fait plaisir de vous informer que le Comité de la recherche vous autorise à réaliser votre projet à l'école Chomedey-de-Maisonneuve après consultation auprès de madame Lucie Lalande, directrice de l'école et monsieur Claude Lefebvre, directeur du regroupement 4.

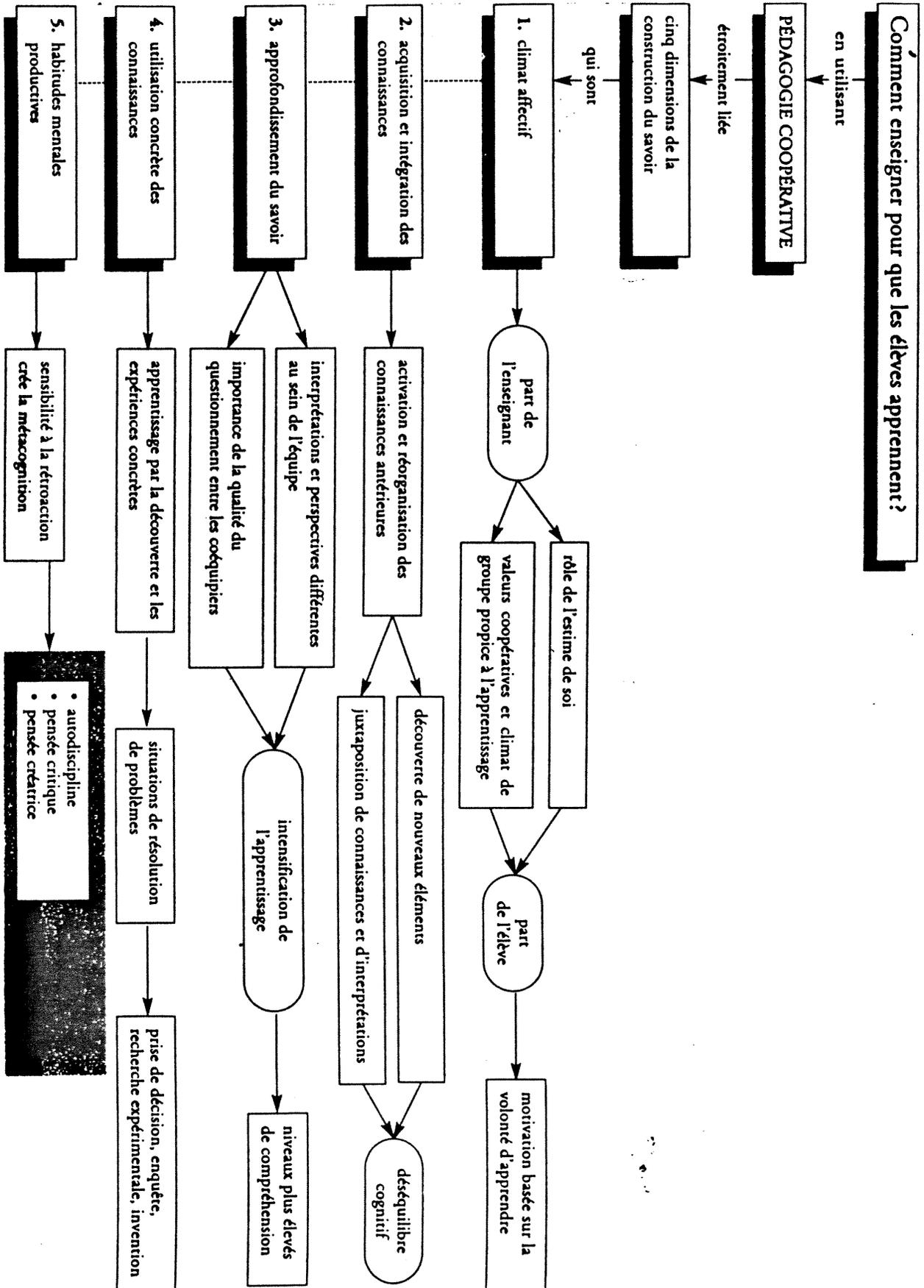
Nous vous demandons de réaliser votre recherche en évitant le plus possible d'occasionner des dérangements aux activités d'enseignement et d'apprentissage.

Nous vous remercions d'avoir choisi la CSDM comme lieu de recherche et soyez assuré de notre entière collaboration.

Le comité de la recherche externe à la CSDM  
[Redacted]

Pierre Lapointe  
Responsable de la formation des maîtres,  
de l'insertion professionnelle et de la recherche  
596-6096

**Annexe I-B : Comment enseigner pour que les enfants apprennent?**  
 (Howden et Kopiec, 2000,p.67)



**Annexe I-C : Avantages pédagogiques et psycholinguistiques pour l'implantation de l'approche coopérative/communicative**  
(Howden, 1993 et 1995)

**Pedagogical and Psycholinguistic Arguments  
For Cooperative Learning in  
Second Language Acquisition**

- ◆ Increases practice opportunities
- ◆ Increases language use for meaningful communication
- ◆ Helps create a positive affective climate
- ◆ Increases motivation
- ◆ Increases liking for subject
- ◆ Increases achievement
- ◆ Allows for opportunity to produce the target language (comprehensible output)
- ◆ Allows for more negotiation (comprehensible input)
- ◆ Allows for negotiation of meaning through interaction
- ◆ Involves a true communicative approach including competence development.

## **Annexe I-D : La mise en place du travail d'équipe (Howden, 1997, p. 15 )**

### **Mises en garde**

- Il faut franchir plusieurs étapes avant que les équipes fonctionnent d'une manière coopérative.
- Les premières tentatives donnent l'impression d'évoluer dans un contexte artificiel.
- Il faut se donner du temps pour acquérir une certaine aisance.
- Il faut enseigner les habiletés de coopération et donner du temps aux élèves pour les développer.
- Le travail d'équipe est en soi un apprentissage. Il faut donc proposer aux élèves des défis d'amélioration et leur donner régulièrement une rétroaction.

### **Conseils pratiques**

- Essayer de ne pas aller trop vite.
- Commencer par une activité simple bien planifiée et en ajouter d'autres petit à petit selon le rythme d'appropriation des élèves.
- Ne pas abandonner! Apprendre à travailler en équipe exige du temps d'apprentissage.
- Expérimenter des structures ou des activités coopératives avec un ou des collègues afin de partager les réussites, les problèmes et les solutions.
- Constituer des îlots de travail très tôt en début d'année, même si les équipes ne sont pas encore permanentes, afin que les élèves apprivoisent ce type d'aménagement.
- Planifier des activités coopératives dès le début de l'année et de façon régulière pour créer un climat axé sur l'entraide
- Pour initier les élèves au travail d'équipe coopératif, planifier de très courtes activités en utilisant des structures coopératives qui visent le développement des habiletés de communication et qui mettent l'accent sur le développement de l'estime de soi. Ces outils permettent de créer et de maintenir un sentiment d'appartenance dans les équipes.

### **Suggestions**

- S'assurer que les équipes de base sont formées de façon hétérogène.
- Faire asseoir les élèves près des membres de leur équipe.
- Commencer avec les équipes de deux élèves, et passer ensuite à des équipes de trois, puis de quatre.
- Intégrer les apprentissages coopératif aux programmes d'études. Les structures coopératives doivent s'adapter aux situations d'apprentissage et non l'inverse.
- Assigner un rôle différent ou une tâche différente à chaque élève durant le travail d'équipe.
- Toujours préciser ses attentes et les règles à observer.
- Observer les élèves lorsqu'ils travaillent en équipe et intervenir au besoin.
- Donner régulièrement des rétroactions sur le travail effectué et sur le fonctionnement de l'équipe pour habituer les élèves à prendre conscience de leurs réussites d'équipes.

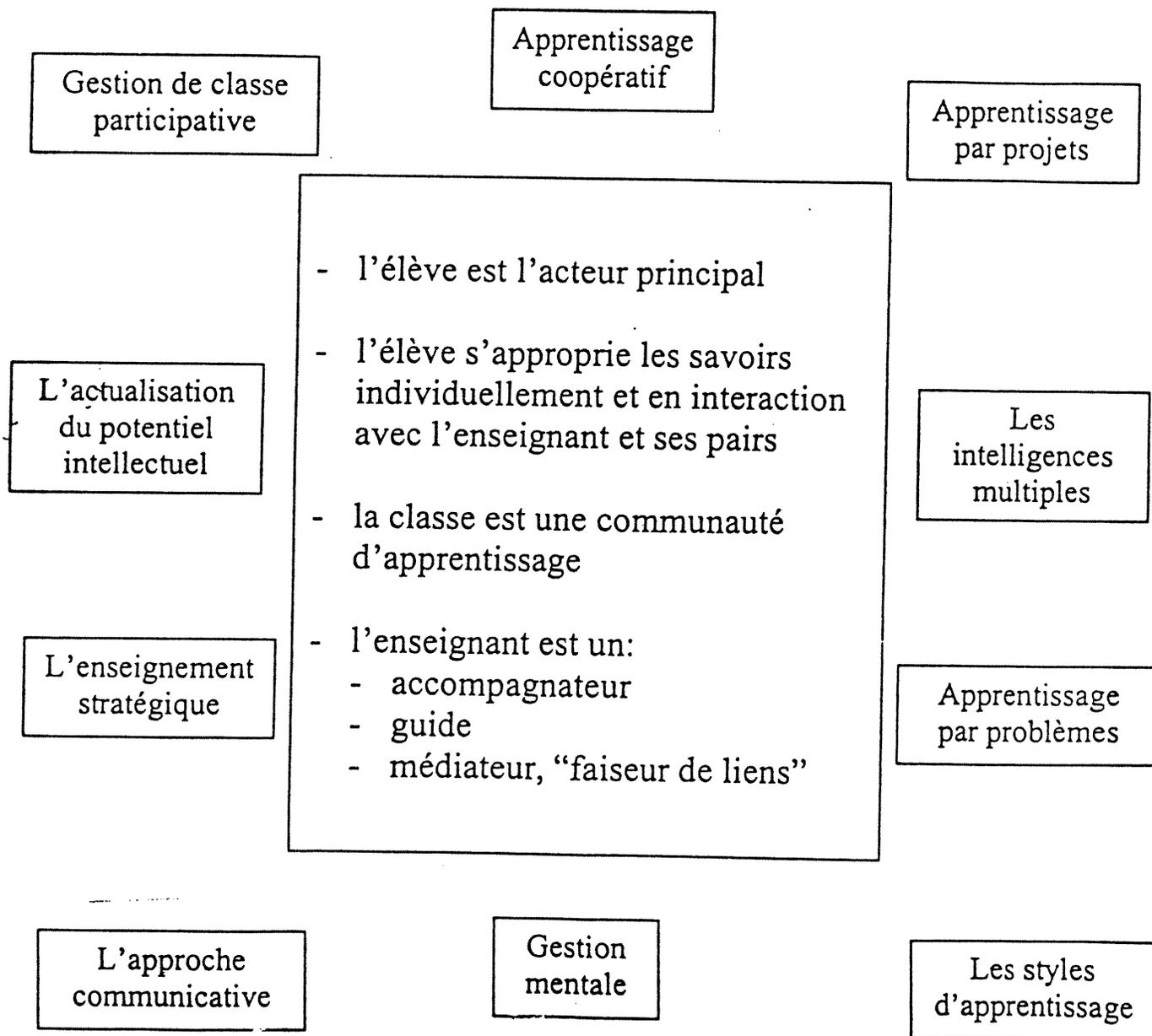
**Annexe I-E: Comment implanter l'approche coopérative/communicative?**

Avant	Pendant	Après
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Partir de ce qui est connu dans le travail de groupe et démontrer la façon différente de travailler</li> <li>◆ Démontrer le gain que nous ferons en changeant nos façons de faire</li> <li>◆ Développer un climat de coopération</li> <li>◆ Développer un climat d'empathie</li> <li>◆ Déterminer la grandeur et la formation des groupes</li> <li>◆ Commencer avec des activités courtes et propices à donner le goût de travailler ensemble</li> <li>◆ Structurer l'interdépendance positive</li> <li>◆ Préparer le matériel: cartes, rôles, outils aux tables, affiches, activités d'initiation etc.</li> <li>◆ Faire le modelage des habiletés sociales et cognitives: tableau en "T" et du langage dont les élèves doivent se servir</li> <li>◆ Ne pas tout modifier en même temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Varier les équipes</li> <li>◆ Démontrer que l'on va travailler avec tout le monde pour profiter des habiletés de tous</li> <li>◆ Enseigner une valeur coopérative par mois</li> <li>◆ Observer les activités et les interactions des équipes</li> <li>◆ Intervenir pour responsabiliser, orienter et favoriser les apprentissages</li> <li>◆ Renforcement positif, encouragements, rétro-action</li> <li>◆ Persévérance et support</li> <li>◆ Réinvestir souvent les valeurs et les habiletés coopératives</li> <li>◆ Réfléchir, lire, partager son expérience avec un ou des collègues</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Prendre le temps de parler aux élèves suite aux activités</li> <li>◆ Revoir ce qui aide chacun à coopérer, à résoudre ses conflits dans le groupe</li> <li>◆ Cerner les difficultés et les problèmes à partir des observations.</li> <li>◆ Répondre aux difficultés individuelles</li> <li>◆ Objectiver, se fixer progressivement de nouveaux objectifs</li> <li>◆ Faire réaliser aux élèves l'importance de travailler ensemble dans le monde du travail et chez les adultes</li> </ul>

**Annexe II : Extraits de documents du Ministère de l'Éducation**

**Annexe II-A : Approches, méthodes et organisations pédagogiques**

(Source : Document de travail/ nouveau programme d'anglais langue seconde au primaire et au secondaire, MEQ, 2000)



**Annexe II-B : Synthèse du contenu du programme du premier cycle**  
 (source: programme d'anglais langue seconde, MEQ, 1986)

SYNTHÈSE DU CONTENU DU PROGRAMME DU PREMIER CYCLE			
COMPRÉHENSION		PRODUCTION	
COMPRÉHENSION DE L'ORAL OBJECTIFS 1, 2, 3, 4			
1. S'INFORMER FAITS	2. S'INFORMER GESTES À POSER	3. S'INFORMER INTÉRÊTS, ATTITUDES, SENTIMENTS	4. SE DISTRAIRE FAIRE RESSORTIR IDÉE PRINCIPALE POINTS SAILLANTS
1.1 Bulletins de météo nouvelles sportives 1.2 Bulletins de météo nouvelles sportives 1.3 Exposés biographiques 1.4 Compte rendu de faits divers 1.5 Documentaires sur un lieu	2.1 Directives 2.2 Demandes 2.3 Avertissements 2.4 Messages concernant les transports 2.5 Annonces d'un article à vendre 2.6 Annonces d'activités	3.1 Exposés biographiques	4.1 Récits
COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT OBJECTIFS 5, 6, 7, 8			
5. S'INFORMER FAITS	6. S'INFORMER GESTES À POSER	7. S'INFORMER INTÉRÊTS, ATTITUDES, SENTIMENTS	8. SE DISTRAIRE FAIRE RESSORTIR IDÉE PRINCIPALE POINTS SAILLANTS
5.1 Menus 5.2 Horaires 5.3 Catalogues 5.4 Lettres de réponse 5.5 Notes biographiques 5.6 Résumés de films ou d'émissions télévisées 5.7 Articles de journaux et de revues	6.1 Directives 6.2 Avertissements 6.3 Annonces d'un article à vendre ou à échanger 6.4 Annonces d'activités 6.5 Annonces d'objets perdus 6.6 Offres d'emploi 6.7 Brochures touristiques	7.1 Cartes de souhaits 7.2 Lettres 7.3 Notes biographiques	8.1 Récits
PRODUCTION ÉCRITE OBJECTIFS 9, 10, 11			
9. S'INFORMER OU S'INFORMER FAITS	10. FAIRE AGIR	11. EXPRIMER INTÉRÊTS, ATTITUDES, SENTIMENTS	
9.1 Fiches de renseignements personnels 9.2 Cartes postales 9.3 Notes 9.4 Lettres	10.1 Invitations 10.2 Bons de commande 10.3 Lettres de commande 10.4 Lettres de demande de renseignements	11.1 Cartes postales 11.2 Cartes de souhaits 11.3 Lettres de remerciements 11.4 Lettres	
PRODUCTION ORALE OBJECTIFS 12, 13, 14			
12. ECHANGER RENSEIGNEMENTS	13. AGIR OU FAIRE AGIR	14. ECHANGER INTÉRÊTS, ATTITUDES, SENTIMENTS	
12.1 Echanges de propos concernant une personne 12.2 Echanges de propos concernant une activité passée 12.3 Echanges de propos concernant un objet 12.4 Echanges de propos concernant un lieu	13.1 Echanges de propos en vue d'effectuer un déplacement 13.2 Echanges de propos en vue de réaliser une activité 13.3 Echanges de propos en vue d'obtenir quelque chose 13.4 Echanges de propos en vue d'entrer en communication avec quelqu'un	14.1 Echanges de propos portant sur des intérêts 14.2 Echanges de propos portant sur des attitudes 14.3 Echanges de propos portant sur des sentiments	

**Annexe II-C : Sommaire des objectifs terminaux du premier cycle**  
 (Source: Programme d'anglais langue seconde, MEQ, 1986)

<b>2.3 SOMMAIRE DES OBJECTIFS TERMINAUX</b>	
<b>COMPRÉHENSION</b>	<b>PRODUCTION</b>
<p><b>COMPRÉHENSION DE L'ORAL :</b></p> <p>À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève sera capable :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. de démontrer sa compréhension de textes qu'il écoute avec l'intention de s'informer sur des faits relatifs à une personne, à une activité, à une chose, à un lieu;</li> <li>2. de démontrer sa compréhension de textes qu'il écoute avec l'intention de s'informer sur des gestes à poser;</li> <li>3. de démontrer sa compréhension de textes qu'il écoute avec l'intention de s'informer sur des intérêts, des attitudes et des sentiments exprimés par d'autres;</li> <li>4. de démontrer sa compréhension de récits, vrais ou fictifs, qu'il écoute avec l'intention de se distraire et d'en faire ressortir l'idée principale et les points saillants.</li> </ol>	<p><b>PRODUCTION ÉCRITE :</b></p> <p>À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève sera capable :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. d'écrire des textes avec l'intention de s'informer ou d'informer quelqu'un sur des faits relatifs à une personne, à une activité, à une chose, à un lieu;</li> <li>10. d'écrire des textes avec l'intention de faire agir;</li> <li>11. d'écrire des textes avec l'intention d'exprimer des intérêts, des attitudes et des sentiments et de s'informer sur ceux des autres.</li> </ol>
<p><b>COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT :</b></p> <p>À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève sera capable :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. de démontrer sa compréhension de textes qu'il lit avec l'intention de s'informer sur des faits relatifs à une personne, à une activité, à une chose, à un lieu;</li> <li>6. de démontrer sa compréhension de textes qu'il lit avec l'intention de s'informer sur des gestes à poser;</li> <li>7. de démontrer sa compréhension de textes qu'il lit avec l'intention de s'informer sur des intérêts, des attitudes et des sentiments exprimés par d'autres;</li> <li>8. de démontrer sa compréhension de récits, vrais ou fictifs, qu'il lit avec l'intention de se distraire et d'en faire ressortir l'idée principale et les points saillants.</li> </ol>	<p><b>PRODUCTION ORALE :</b></p> <p>À la fin du premier cycle du secondaire, l'élève sera capable :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>12. de participer à des conversations avec l'intention d'échanger des renseignements relatifs à une personne, à une activité, à une chose, à un lieu;</li> <li>13. de participer à des conversations dans lesquelles il est appelé à agir ou à faire agir;</li> <li>14. de participer à des conversations avec l'intention d'échanger sur des intérêts, des attitudes et des sentiments.</li> </ol>

**Annexe III : Un instrument pour mesurer la motivation**

**Annexe III-A : Consignes****CONSIGNES**

Adaptation de Gardner(1985)

1. Voici une liste d'affirmations. Lis attentivement chacune et indique ta réaction en encerclant ton niveau d'accord ou de désaccord. Il y a sept réponses possible :

- 1= complètement en désaccord
- 2= en désaccord
- 3= peu en désaccord
- 4= neutre
- 5= peu d'accord
- 6= en accord
- 7= complètement en accord

2. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse puisque chacun a droit à son opinion. Il n'y a pas non plus de réponse qui soit meilleure que les autres.

Seule ta perception est importante. Réponds sérieusement mais sans t'attarder inutilement. Donne ta réaction immédiate sans y réfléchir trop car il est important d'obtenir ta réaction spontanée.

3. Évite de revenir en arrière pour vérifier tes réponses.
4. Enfin, essaye d'être le plus précis possible dans tes réponses. S'il t'est vraiment difficile de répondre à une question, indique une croix (X) dans la marge.
5. Choisis une seule réponse et réponds à toutes les questions dans l'ordre dans lequel elles te sont présentées.

**Annexe III-B : Renseignements généraux**

ID# \_\_\_\_\_  
 FOYER: \_\_\_\_\_

DATE : \_\_\_\_\_

<b>RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX</b>
--------------------------------

SEXE: masculin  ANNÉE DE NAISSANCE: 19\_\_  
 féminin

LIEU DE NAISSANCE: \_\_\_\_\_  
 VILLE PROVINCE PAYS

HABITES-TU LE QUARTIER HOCHELAGA-MAISONNEUVE? OUI NON  
   
 SI OUI DEPUIS QUAND? 19\_\_\_\_\_

PAYS et PROVINCE DE NAISSANCE DE TON PÈRE: \_\_\_\_\_

PAYS et PROVINCE DE NAISSANCE DE TA MÈRE: \_\_\_\_\_

QUELLE EST LA PREMIÈRE LANGUE QUE TU AS APPRISE ET QUE TU  
 COMPRENDS ENCORE AUJOURD'HUI?

français   
 anglais   
 autre langue : laquelle?  \_\_\_\_\_

QUELLE(S) LANGUE(S) UTILISES-TU HABITUELLEMENT?

(si nécessaire, tu peux cocher plus d'une case)

	anglais	français	autre
Avec tes parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avec tes amies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avec tes frères et soeurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans les magasins et les restaurants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans les services publics (ex: hôpital, bureau de poste)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'ANNÉE DERNIÈRE TU ÉTAIS EN: 6ème Sec I Cheminement particulier

NOM DE TON ÉCOLE PRIMAIRE: \_\_\_\_\_

RÉSULTAT SCOLAIRE EN ANGLAIS

À LA FIN DE LA 6ème ANNÉE:

(tu peux l'indiquer approximativement)

\_\_\_\_\_ %

### Annexe III-C : AMTB : Attitude/Motivation Test Battery

Complètement en désaccord	En désaccord	Peu en désaccord	neutre	Peu d'accord	En Accord	Complètement en accord
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
1.....	2.....	3.....	4.....	5.....	6.....	7.....

#### PARTIE I

1. Les Canadiens anglais sont des gens très sociables, chaleureux et créatifs.	1	2	3	4	5	6	7
2. Si le Québec perdait la culture des anglophones, ce serait une grande perte.	1	2	3	4	5	6	7
3. Plus je connais des anglophones, plus j'aimerais m'exprimer en anglais.	1	2	3	4	5	6	7
4. J'aimerais connaître plus de personnes qui parlent anglais.	1	2	3	4	5	6	7
5. La plupart des anglophones sont tellement amicaux que le Québec est chanceux de les avoir comme citoyens.	1	2	3	4	5	6	7
6. Plus j'apprends au sujet des anglophones, moins je les aime.	1	2	3	4	5	6	7
7. Les anglophones ne méritent pas de traitement préférentiel au Québec.	1	2	3	4	5	6	7
8. Les anglophones ne devraient pas essayer de maintenir leur identité culturelle au Québec.	1	2	3	4	5	6	7
9. J'éprouve souvent le désir de pouvoir lire des journaux et des revues dans une langue étrangère.	1	2	3	4	5	6	7
10. Je souhaiterais pouvoir parler une langue étrangère à la perfection.	1	2	3	4	5	6	7
11. J'aimerais apprendre plusieurs langues étrangères.	1	2	3	4	5	6	7
12. Si je devais habiter un autre pays, je ferais un grand effort d'apprendre la langue du pays même si je pouvais me faire comprendre dans ma langue.	1	2	3	4	5	6	7
13. J'aime rencontrer et écouter des gens qui parlent des langues étrangères.	1	2	3	4	5	6	7
14. Je n'ai vraiment pas d'intérêt dans les langues étrangères.	1	2	3	4	5	6	7
15. La plupart des langues étrangères ont un son grossier.	1	2	3	4	5	6	7
16. L'étude d'une langue étrangère n'est pas une expérience agréable.	1	2	3	4	5	6	7

17. J'aimerais plutôt voir un film étranger doublé de paroles traduites que de voir le film en version originale avec des sous-titres dans ma langue. 1 2 3 4 5 6 7
- 
18. Il n'est pas important pour les français du Québec d'apprendre une langue seconde/étrangère. 1 2 3 4 5 6 7
- 
19. Étudier l'anglais est très important puisque cela me permettra de mieux comprendre la vie et la culture des anglophones. 1 2 3 4 5 6 7
- 
20. Étudier l'anglais peut m'être important puisque cela me permettra de rencontrer et de converser avec un plus grand nombre et une plus grande variété de gens. 1 2 3 4 5 6 7
- 
21. Étudier l'anglais est important puisque cela me permettra de participer avec plus de liberté aux activités anglophones. 1 2 3 4 5 6 7
- 
22. Étudier l'anglais est important puisque cela me permettra d'acquérir de bons amis facilement parmi les anglophones. 1 2 3 4 5 6 7
- 
23. Étudier l'anglais est important puisque cela m'apportera un pas d'avance dans la compétition avec les autres. 1 2 3 4 5 6 7
- 
24. Étudier l'anglais peut être important car je pense que cela pourrait m'être utile pour trouver un bon emploi. 1 2 3 4 5 6 7
- 
25. Étudier l'anglais m'est important car cela augmentera mon habileté à influencer les autres. 1 2 3 4 5 6 7
- 
26. Étudier l'anglais est important car cela me rendra plus instruit(e) et cultivé(e). 1 2 3 4 5 6 7

Complètement en désaccord	En désaccord	Peu en désaccord	neutre	Peu d'accord	En Accord	Complètement en accord
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
1.....	2.....	3.....	4.....	5.....	6.....	7.....

## PARTIE II

27. J'ai hâte d'aller en classe puisque mon enseignant d'anglais est si bon professeur. 1 2 3 4 5 6 7
- 
28. Mon professeur d'anglais est meilleur que mes autres professeurs. 1 2 3 4 5 6 7
- 
29. Mon professeur d'anglais a un style d'enseignement très dynamique et intéressant. 1 2 3 4 5 6 7
- 
30. Mon professeur d'anglais est pour moi une grande source d'inspiration. 1 2 3 4 5 6 7
-

31. J'aime vraiment mon professeur d'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
32. Je ne crois pas que mon professeur d'anglais soit très compétent	1	2	3	4	5	6	7
33. J'aime voir mon professeur d'anglais le moins possible.	1	2	3	4	5	6	7
34. Mon professeur d'anglais est une des personnes les moins plaisantes que je connaisse.	1	2	3	4	5	6	7
35. Je préférerais avoir un professeur d'anglais différent.	1	2	3	4	5	6	7
36. Mon professeur d'anglais ne présente pas la matière d'une façon intéressante.	1	2	3	4	5	6	7
37. J'aimerais consacrer plus de temps pour mon cours d'anglais et moins de temps pour mes autres cours.	1	2	3	4	5	6	7
38. J'aime les activités de mon cours d'anglais beaucoup plus que celles de mes autres cours.	1	2	3	4	5	6	7
39. Si j'étais certain(e) que les cours d'anglais en secondaire II sont semblables à mon cours présent, j'aurais hâte d'aller à mes futurs cours d'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
40. J'attends avec plaisir mon cours d'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
41. L'anglais est un de mes cours préférés.	1	2	3	4	5	6	7
42. Ma classe d'anglais est réellement une perte de temps.	1	2	3	4	5	6	7
43. Je pense que ma classe d'anglais est ennuyante.	1	2	3	4	5	6	7
44. Honnêtement, mon cours d'anglais m'intéresse peu.	1	2	3	4	5	6	7
45. Si j'avais le choix, je changerais le cours d'anglais pour un autre cours.	1	2	3	4	5	6	7
46. J'ai de la difficulté à voir quelque chose de positif dans ma classe d'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
47. J'aurais aimé étudier l'anglais à un âge plus jeune.	1	2	3	4	5	6	7
48. J'aimerais pouvoir m'exprimer avec facilité en anglais.	1	2	3	4	5	6	7
49. Je veux étudier l'anglais tellement bien qu'il me viendra naturellement et spontanément.	1	2	3	4	5	6	7
50. J'aimerais apprendre le plus d'anglais possible.	1	2	3	4	5	6	7
51. Si j'avais le choix, je consacrerai tout mon temps à étudier l'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
52. Connaître l'anglais n'est réellement pas un but important dans ma vie.	1	2	3	4	5	6	7

53. Honnêtement, j'ai peu envie d'apprendre l'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
54. Je rêve parfois d'abandonner mon cours d'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
55. Je ne désire pas connaître plus que la base de l'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
56. Je n'ai pas le désir d'apprendre l'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
57. Lorsque j'étudie l'anglais, j'ignore les distractions et je demeure attentif à mon travail.	1	2	3	4	5	6	7
58. Je travaille réellement fort pour apprendre l'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
59. J'essaie de comprendre l'anglais que j'entends, que je lis, et que je vois affiché.	1	2	3	4	5	6	7
60. Je demeure à jour dans mon travail d'anglais en l'étudiant presque chaque jour.	1	2	3	4	5	6	7
61. Lorsque j'ai de la difficulté à comprendre quelque chose en classe d'anglais, je demande de l'aide au professeur.	1	2	3	4	5	6	7
62. J'ai tendance à faire la moitié de mes devoirs d'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
63. Ça ne m'intéresse pas d'essayer de comprendre les aspects les plus compliqués de l'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
64. Je ne me donne pas la peine de vérifier mes travaux d'anglais que le professeur a corrigés.	1	2	3	4	5	6	7
65. J'ai tendance à ne pas m'efforcer pour comprendre lorsque le professeur d'anglais parle en anglais.	1	2	3	4	5	6	7
66. Je ne porte pas trop attention aux commentaires que je reçois dans ma classe d'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
67. Je pense que toutes les écoles devraient enseigner l'anglais dès la première année du primaire.	1	2	3	4	5	6	7
68. L'anglais est réellement formidable.	1	2	3	4	5	6	7
69. Je prends réellement plaisir à étudier l'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
70. J'aime étudier l'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
71. J'ai l'intention d'étudier autant l'anglais que possible.	1	2	3	4	5	6	7
72. Je trouve l'étude de l'anglais très ennuyante	1	2	3	4	5	6	7
73. J'aimerais plutôt consacrer tout mon temps à des cours autres que l'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
74. Je déteste l'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
75. L'apprentissage de l'anglais est une perte de temps.	1	2	3	4	5	6	7

76. Lorsque je terminerai mes études, j'abandonnerai l'étude de l'anglais car je n'y porte aucun intérêt.	1	2	3	4	5	6	7
77. Ça me gêne si je dois parler anglais au téléphone.	1	2	3	4	5	6	7
78. Ça me gêne de parler anglais.	1	2	3	4	5	6	7
79. Je me sens mal à l'aise si je dois parler anglais.	1	2	3	4	5	6	7
80. Je me sentirais calme si je devais demander des directions de route en anglais.	1	2	3	4	5	6	7
81. Je serais nerveux(se) si je devais parler anglais à quelqu'un dans un magasin.	1	2	3	4	5	6	7
82. Ça ne me dérange pas du tout de parler anglais.	1	2	3	4	5	6	7
83. Je me sens nerveux(se) si quelqu'un me demande quelque chose en anglais.	1	2	3	4	5	6	7
84. Lorsque je dois utiliser l'anglais, je me sens très à l'aise.	1	2	3	4	5	6	7
85. Je me sentirais calme et sûr(e) de moi si je devais commander un repas en anglais.	1	2	3	4	5	6	7
86. Je me sentirais à l'aise si je devais parler anglais pendant un "party".	1	2	3	4	5	6	7
87. J'ai parfois peur que les autres étudiants rient de moi lorsque je parle anglais.	1	2	3	4	5	6	7
88. Je deviens nerveux(se) et confus(e) lorsque je parle dans ma classe d'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
89. Ça m'inquiète que d'autres étudiants dans ma classe semblent parler anglais mieux que moi.	1	2	3	4	5	6	7
90. Ça me gêne d'offrir des réponses volontairement dans ma classe d'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
91. Je ne me sens jamais confiant(e) lorsque je parle dans mon cours d'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
92. Je ne suis pas nerveux(se) lorsqu'on me demande de l'information dans ma classe d'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
93. Je me sens confiant(e) lorsqu'on me demande de participer dans ma classe d'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
94. Je n'ai pas l'habitude d'être nerveux(se) lorsque je dois répondre à une question dans ma classe d'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
95. Les étudiants qui se disent nerveux dans une classe d'anglais ne font que des excuses.	1	2	3	4	5	6	7

96. Je ne comprends pas pourquoi certains étudiants se sentent nerveux lorsqu'ils doivent utiliser l'anglais. 1 2 3 4 5 6 7

Complètement en désaccord	désaccord	peu en désaccord	neutre	peu d'accord	accord	complètement en accord
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
1.....	2.....	3.....	4.....	5.....	6.....	7.....

### PARTIE III

97. Rien ne me distrait lorsque j'étudie l'anglais. 1 2 3 4 5 6 7

98. Je me concentre lorsque j'étudie l'anglais. 1 2 3 4 5 6 7

99. Je réfléchis lorsque je fais un travail d'anglais. 1 2 3 4 5 6 7

100. L'étude de l'anglais attire ma curiosité. 1 2 3 4 5 6 7

101. L'étude de l'anglais n'attire vraiment pas mon attention. 1 2 3 4 5 6 7

102. Plusieurs distractions me dérangent lorsque j'étudie l'anglais. 1 2 3 4 5 6 7

103. J'ai de la difficulté à m'absorber dans la lecture d'un texte en anglais. 1 2 3 4 5 6 7

104. Il m'est difficile de porter attention à mes devoirs d'anglais. 1 2 3 4 5 6 7

105. J'oublie tout ce qu'il y a autour de moi lorsque j'étudie l'anglais. 1 2 3 4 5 6 7

106. Je rêve souvent pendant mon cours d'anglais. 1 2 3 4 5 6 7

107. Je fais mes devoirs d'anglais régulièrement. 1 2 3 4 5 6 7

108. Je prends le temps nécessaire pour finir mes devoirs d'anglais. 1 2 3 4 5 6 7

109. Souvent je ne termine pas mes devoirs d'anglais. 1 2 3 4 5 6 7

110. Je passe de longues périodes de temps sans m'efforcer dans mon cours d'anglais. 1 2 3 4 5 6 7

111. En faisant un devoir d'anglais je ne prends pas de pause. 1 2 3 4 5 6 7

112. Je manque souvent de patience et de persévérance lorsque j'étudie l'anglais. 1 2 3 4 5 6 7

113. J'ai tendance à abandonner des travaux d'anglais qui demandent beaucoup de temps. 1 2 3 4 5 6 7

114. La fatigue ne m'empêche pas de travailler en anglais.	1	2	3	4	5	6	7
115. Lorsque je reçois une note peu satisfaisante pour un travail d'anglais, je me remets dans mes devoirs d'anglais sans tarder.	1	2	3	4	5	6	7
116. Il m'arrive de ne pas travailler fort pour réussir dans mon cours d'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
117. L'élément le plus important en ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais est ma compétence générale d'apprendre.	1	2	3	4	5	6	7
118. Je crois que mon progrès en anglais est dû principalement à ma compétence.	1	2	3	4	5	6	7
119. Lorsque je reçois de bonnes notes dans mon cours d'anglais, c'est à cause de ma compétence en langue.	1	2	3	4	5	6	7
120. Si je recevais une note faible dans mon cours d'anglais, je douterais de ma compétence en anglais.	1	2	3	4	5	6	7
121. Si je ne réussissais pas en anglais, la raison pour cet échec serait un manque de compétence en langue.	1	2	3	4	5	6	7
122. Lorsque je ne suis pas satisfait(e) de mes résultats en anglais, je suppose que je ne suis pas capable de réussir en anglais.	1	2	3	4	5	6	7
123. Mon succès en anglais est le résultat direct de mon effort.	1	2	3	4	5	6	7
124. Lorsque je reçois une note élevée en anglais, c'est parce que j'ai étudié beaucoup.	1	2	3	4	5	6	7
125. Je peux surmonter mes difficultés d'apprendre l'anglais si je travaille fort.	1	2	3	4	5	6	7
126. Lorsque je reçois une note faible en anglais, c'est parce que je n'ai pas étudié assez fort.	1	2	3	4	5	6	7
127. Lorsque je ne réussis pas aussi bien que je voudrais en anglais, c'est dû à un manque d'effort de ma part.	1	2	3	4	5	6	7
128. Si je n'obtenais pas une bonne note, la raison de cet échec serait un manque d'effort.	1	2	3	4	5	6	7
129. Parfois, je reçois des bonnes notes en anglais parce que le professeur est peu exigeant.	1	2	3	4	5	6	7
130. Mon succès en anglais est dû principalement à l'aide des autres.	1	2	3	4	5	6	7
131. Mon succès en anglais est dû principalement à la haute qualité de l'enseignement.	1	2	3	4	5	6	7

132. La raison pour laquelle mes notes d'anglais ne sont pas plus élevées est que l'anglais est un sujet difficile.	1	2	3	4	5	6	7
133. Lorsque je reçois une note faible dans mon cours d'anglais c'est parce que le professeur n'a pas rendu le cours intéressant.	1	2	3	4	5	6	7
134. Lorsque je reçois une note faible dans mon cours d'anglais c'est parce que le professeur a présenté de la matière compliquée.	1	2	3	4	5	6	7
135. Mon succès en anglais dépend surtout de la chance.	1	2	3	4	5	6	7
136. Lorsque je reçois une note élevée en anglais, je crois que j'ai été chanceux(se).	1	2	3	4	5	6	7
137. Ma réussite en anglais est due au destin.	1	2	3	4	5	6	7
138. La raison pour laquelle mes notes d'anglais ne sont pas plus élevées est que j'ai eu de la malchance.	1	2	3	4	5	6	7
139. J'aurais une note plus élevée en anglais si j'avais deviné les bonnes réponses pendant un test .	1	2	3	4	5	6	7
140. Ma note d'anglais serait plus élevée si j'avais été plus chanceux pendant les tests.	1	2	3	4	5	6	7
141. Je n'ai pas une idée exacte de la note que je voudrais obtenir en anglais.	1	2	3	4	5	6	7
142. J'ai une idée précise en ce qui concerne le niveau d'anglais que j'aimerais franchir.	1	2	3	4	5	6	7
143. J'ai des intentions spécifiques concernant ce que je veux apprendre en anglais.	1	2	3	4	5	6	7
144. Je ne suis pas certain(e) de ce que je veux accomplir en anglais.	1	2	3	4	5	6	7
145. Je me fixe rarement des buts spécifiques en ce qui concerne mon cours d'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
146. J'ai déjà réfléchi à ce que je veux accomplir dans mes cours d'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
147. Mes buts quant à l'étude de l'anglais changent continuellement.	1	2	3	4	5	6	7
148. J'ai très bien planifié ce que je veux accomplir en anglais.	1	2	3	4	5	6	7
149. Lorsque j'étudie l'anglais, je me réfère souvent à un but.	1	2	3	4	5	6	7
150. En ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais je consacre peu de temps à penser à mes buts.	1	2	3	4	5	6	7

151. Je pense souvent à ce que je dois faire pour apprendre l'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
152. Je trouve qu'il est très avantageux d'avoir un plan de cours expliquant ce que nous étudierons dans la classe d'anglais durant l'année.	1	2	3	4	5	6	7
153. Lorsque j'étudie l'anglais j'utilise rarement un plan.	1	2	3	4	5	6	7
154. Je pense rarement à comment je pourrais augmenter ma note d'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
155. Je fais souvent une liste des travaux que je dois accomplir dans mon cours d'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
156. Mes parents essaient de m'aider avec mon anglais.	1	2	3	4	5	6	7
157. Mes parents pensent que je ne devrais pas apprendre l'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
158. Mes parents pensent que je devrais étudier l'anglais dès la première année au primaire.	1	2	3	4	5	6	7
159. Mes parents m'encouragent à consacrer plus de temps pour faire mes devoirs d'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
160. Mes parents m'encouragent à étudier l'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
161. Mes parents démontrent un intérêt considérable dans tout ce qui a rapport à mon cours d'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
162. Mes parents m'encouragent à pratiquer mon anglais le plus possible.	1	2	3	4	5	6	7
163. Mes parents soulignent l'importance de l'anglais pour le marché du travail.	1	2	3	4	5	6	7
164. Mes parents m'encouragent à faire un effort pour apprendre l'anglais.	1	2	3	4	5	6	7
165. Mes parents m'encouragent à demander de l'aide et à poser des questions pour apprendre l'anglais.	1	2	3	4	5	6	7

MERCI POUR TA PARTICIPATION

## **Annexe IV : Intervention pédagogique**

## Annexe IV-A : Présentation de structure et de stratégies

(Source: Ajouter aux compétences, Howden et Kopiec, 2000, p.86-103)

### STRUCTURE



### Le principe 10-2

Cette structure permet aux enseignants d'effectuer un changement minime mais important dans la façon habituelle de présenter un cours. Il s'agit d'accroître la compréhension et la mémorisation des notions en divisant la matière en « tranches » de 10 minutes ou moins. Après chaque tranche, on pose une question et on consacre deux minutes à la discussion et à l'interaction.

#### Tranche

1. Interrompre le cours magistral à des moments stratégiques et poser des questions pour vérifier si les élèves comprennent la matière et pour consolider leur apprentissage. Lorsque la question est posée, les élèves doivent réfléchir à une réponse et en faire part à leur voisin immédiat.
2. Poursuivre la présentation pendant une période de 10 minutes puis poser une autre question ou soumettre un problème.
3. Répéter la séquence « présentation magistrale et période de deux minutes d'application par les élèves » jusqu'à la fin du cours.
4. La dernière période d'application sert à structurer une synthèse « active » qui devrait venir des élèves plutôt que de l'enseignant.

#### Exemples pour la 2<sup>e</sup> dimension :

- Qu'est-ce que  $x$  signifie ?
- Quelle est la différence entre ce que nous venons d'apprendre et le concept  $y$  que nous avons vu au cours précédent ?
- Quelles conclusions pouvez-vous tirer de... ?

#### Exemples pour la 3<sup>e</sup> dimension

(référez-vous aux huit opérations cognitives à la page 55) :

- Prenez une feuille et notez les réponses possibles à la question 1 qui apparaît au rétroprojecteur.
- Ajoutez à ces réponses les renseignements qui vous seront fournis pendant mon exposé. Vous remettrez votre feuille à la fin du cours.

## STRUCTURE



### Grille de l'équipe

Cette structure permet aux élèves de partager des renseignements ou des commentaires sur le contenu du cours. Elle sert aussi à développer l'esprit d'équipe et l'estime de soi de chaque individu. Les élèves peuvent effectuer les activités basées sur cette structure avant, pendant ou après un cours.

#### Marche

1. Remettre un exemplaire de la grille, comme celle présentée ci-dessous, à tous les élèves. Chacun y inscrit son nom et les noms des membres de son équipe dans la première rangée. S'assurer que la grille comporte autant de colonnes qu'il y a de coéquipiers.
2. Poser une question que les élèves noteront dans la première colonne (voir les exemples ci-dessous).
3. L'élève inscrit sa réponse dans la case, sous son nom.
4. Il fait ensuite part de sa réponse aux membres de son équipe, qui l'écoutent et lui posent des questions avant de noter, sur leur propre grille, sa réponse dans la case appropriée. On procède de la même manière avec chacun des membres de l'équipe.
5. Les élèves font une synthèse de toutes les réponses (étape facultative).

#### Exemple de grille de l'équipe

Question	Noms des membres de l'équipe				Synthèse
1.					
2.					
3.					
4.					

#### Exemples pour la 1<sup>re</sup> dimension :

- Décrivez un de vos rêves qui ne s'est pas encore réalisé.
- Décrivez un aliment exotique auquel vous voudriez goûter.
- Quel défi devrez-vous relever au début du nouveau millénaire?
- Quelle valeur de la coopération souhaitez-vous retrouver dans votre équipe?

## STRUCTURE



### Catégorisation

Cette structure a pour but d'amener les élèves à classer, à analyser et à résumer l'information sous différentes formes et selon différentes méthodes; d'aider les élèves à élaborer des concepts, à organiser l'information en vue de la rédaction d'un rapport et à comprendre la nature de certains modèles de catégorisation.

#### Marche

1. Demander aux élèves de trouver des idées sur un thème précis au cours d'une séance de remue-méninges et de consigner ces idées sur des petits bouts de papier (une idée par bout de papier), ou leur donner une série d'éléments déjà définis.
2. Demander aux différentes équipes de regrouper les éléments comme bon leur semble. Leur demander ensuite de nommer chacune des catégories qu'elles ont créées.
3. Demander aux élèves de faire le tour de la classe; ils verront ainsi comment les autres équipes ont regroupé les différents éléments.

### Lecture à deux

Cette structure permet la découverte de renseignements dans un texte et favorise une participation égale des élèves. On s'en sert principalement dans la 2<sup>e</sup> dimension d'apprentissage.

#### Marche

1. Diviser la classe en duos. Distribuer à chacun des coéquipiers le même texte, mais une série de questions différentes.
2. Chaque élève lit le texte individuellement pour trouver des réponses aux questions qui lui ont été assignées.
3. Chaque élève lit ensuite une de ses questions à son coéquipier et lui demande d'y répondre. À ce stade, les deux élèves doivent répondre aux deux séries de questions et chacun d'eux note toutes les réponses obtenues.
4. Avant la remise du compte rendu final, former des équipes de quatre élèves (avec deux duos installés à proximité l'un de l'autre) pour favoriser une discussion qui permettra aux élèves de vérifier l'exactitude et la pertinence de leurs réponses.
5. De retour en duos, les élèves complètent, modifient, réorganisent ou justifient leurs réponses. Chaque élève remet sa propre feuille de questions et de réponses, mais elle doit être signée par les deux membres de l'équipe, gage de leur interdépendance positive et de leur responsabilisation.

## STRUCTURE



### 1-2-3 : Réfléchir-Partager-Discuter

(Lyman, 1992)

Cette structure favorise la réflexion personnelle sur un sujet donné, puis la discussion en équipes de deux et, finalement, la discussion en grand groupe portant sur les résultats des débats à deux. Entre autres avantages, cette structure permet de maximiser la participation des élèves quand l'enseignant pose des questions au hasard.

#### ■ the

1. Poser une question et inviter les élèves à réfléchir à une réponse.
2. Après un moment de réflexion, les élèves se tournent vers un camarade et discutent à deux de leurs réponses à la question.
3. L'équipe fait ensuite un compte rendu de cette discussion à une autre équipe de deux ou au reste de la classe.

#### ■

#### 1-2-3-4

Avant de partager leurs réflexions avec un premier camarade, les élèves doivent noter leur réponse sur une feuille. À la fin du cours, leurs réponses écrites peuvent servir d'évaluation formative ou sommative.

#### Exemples pour la 2<sup>e</sup> dimension :

- Que voulez-vous apprendre sur le sujet dont il est question aujourd'hui ?
- À votre avis, quel est le rapport entre ce sujet et ce que nous avons déjà appris ?

#### Exemple pour la 3<sup>e</sup> dimension :

Réfléchissez avec un camarade sur votre réponse à la question « D'après cette théorie, que devrait-il vraisemblablement se produire ensuite ? », et discutez-en.

#### Exemple pour la 5<sup>e</sup> dimension :

Préparez un calendrier pour la recherche de votre équipe. Nommez trois comportements que vous devez manifester durant ce projet d'équipe.

## STRUCTURE



### Coins

(Kagan, 1996)

Cette structure facilite la formation d'équipes par champs d'intérêt.

#### Marche

1. Identifier de 4 à 8 « coins » dans la classe où les élèves peuvent se regrouper selon leurs champs d'intérêt (exemple : un problème écologique que j'aimerais résoudre).
2. Fixer sur les murs de la classe (dans les coins spécifiés) des affiches, chacune identifiant un thème particulier et indiquant le nombre maximal d'élèves (4 ou 5) qui peuvent se regrouper sous ce thème.
3. Accorder quelques minutes aux élèves pour noter leurs choix, par ordre d'importance.
4. Les élèves se rendent ensuite dans le coin de la classe qui correspond à leur premier choix. S'il y a plus d'élèves que le nombre autorisé (4 ou 5), certains d'entre eux devront se rendre dans le coin représentant leur deuxième choix, et ainsi de suite. Cependant, il est possible de permettre à un nombre illimité d'élèves de choisir le même coin ; il s'agit simplement de former ensuite des sous-équipes de 3 ou 4 personnes.
5. Lorsque les équipes sont formées, demander aux élèves de discuter entre eux de ce qui a motivé leur choix.
6. À ce stade-ci, les élèves peuvent poursuivre l'activité en travaillant, dans l'équipe qu'ils viennent de former, sur le thème choisi ou sur un thème différent.

#### Exemples pour la 1<sup>re</sup> dimension :

- Une valeur de la coopération qui est essentielle pour moi en tant qu'apprenant. Expliquer comment elle se traduit en comportements.
- Des domaines de l'activité humaine axés sur la coopération. Expliquer les répercussions du manque de coopération dans ce domaine.

#### Exemple pour la 4<sup>e</sup> dimension :

Un thème sur lequel j'aimerais faire une recherche.

#### Exemples pour la 5<sup>e</sup> dimension :

- Un concept que je trouve très difficile à comprendre.
- Un concept que je connais bien et au sujet duquel je pourrais donner des explications à quelqu'un.

## STRUCTURE



### En file

(Kagan, 1996)

Cette structure permet de former des équipes au hasard et d'encourager l'acceptation mutuelle. Sa variante peut très bien être utilisée lors d'un débat ou d'une controverse créative (voir page 110).

#### Marche

1. Déterminer selon quel critère les élèves auront à se disposer en file. On peut choisir un critère aussi simple que l'ordre alphabétique des prénoms ou la date d'anniversaire (jour et mois). Dans le premier cas, Alain pourrait être le premier de la file, suivi de Bernadette, Claude, Daniel, David et ainsi de suite. Dans une classification selon la date de naissance, les mêmes élèves seraient disposés selon l'ordre suivant : Daniel (1<sup>er</sup> janvier), Bernadette (12 mars), David (13 mars), Alain (23 juin), Claude (29 septembre), etc.
2. Dans le cas de critères peu complexes comme les exemples ci-dessus, simplement les énoncer à voix haute. Dans les autres cas, distribuer aléatoirement à chacun des élèves un morceau de papier sur lequel un concept est noté.
3. Les élèves déterminent leur place dans la file selon le critère énoncé. Il est possible que deux élèves ou plus se retrouvent côte à côte dans la file ; ils devront alors en expliquer la raison. Pour découvrir où chacun doit se trouver, les élèves discutent. Ainsi, par exemple, si on remet à chacun des élèves un papier sur lequel est noté un événement ayant mené à la déclaration de la Seconde Guerre mondiale, chacun devra être en mesure de se situer dans la séquence chronologique des événements.
4. Vérifier si les élèves se sont placés correctement par rapport au critère énoncé. À voix haute, chaque élève peut notamment lire ce qui est inscrit sur son papier.
5. La file peut alors être divisée en équipes (les élèves dont le prénom commence par telle lettre ; les élèves nés en tel mois ; les cinq premiers de la file ; la moitié de la file ; etc.).

## Table ronde

(Kagan, 1996)

Cette structure facilite les échanges démocratiques d'idées et d'opinions. Chaque coéquipier doit parler à son tour.

### Marche

1. Former des équipes de trois ou quatre élèves.
2. Proposer un thème de discussion aux élèves. Par exemple : « Nommez les rôles d'un technicien en éducation spécialisée. »
3. À tour de rôle, les membres de l'équipe exposent leur opinion sur ce thème ou proposent un élément de réponse.
4. Les membres de l'équipe cessent d'émettre des idées et tirent des conclusions de leur table ronde.

### Exemple pour la 1<sup>re</sup> dimension :

Un succès que vous avez connu.

### Exemples pour la 2<sup>e</sup> dimension :

- Que connaissez-vous sur ce sujet ?
- Nommez les stratégies de pensée critique utilisées par un bon policier.

### Exemple pour la 3<sup>e</sup> dimension :

Quelle est votre opinion sur l'événement décrit dans l'article ?

### Exemples pour la 5<sup>e</sup> dimension :

- Nommez une habileté coopérative utilisée pendant cette tâche.
- Nommez les qualités d'un bon étudiant.

## Table ronde écrite

(Kagan, 1996)

Semblable à la précédente, cette structure favorise les échanges entre tous les élèves de la classe.

### Marche

1. Former des équipes de trois ou quatre élèves.
2. Proposer un thème aux élèves.
3. À tour de rôle et en utilisant une seule feuille, les membres de l'équipe notent chacun une idée.
4. Au bout de quelques minutes, chaque équipe échange sa feuille contre celle d'une équipe voisine.
5. Chaque équipe examine le travail qu'elle vient de recevoir et analyse les idées qui s'y trouvent. Chaque équipe tire une conclusion quant au thème abordé en fonction de la feuille de l'autre équipe.

## **Entrevue en trois étapes**

(Kagan, 1996)

Cette structure permet de développer l'écoute active et la reformulation chez les élèves.

### **Marche**

1. Former des équipes de quatre élèves.
2. Présenter un sujet aux élèves sous forme de question.
3. Former deux duos à l'intérieur des équipes de quatre élèves.
4. Un élève questionne son partenaire, et vice versa (1 interroge 2, 3 interroge 4, et vice versa).
5. Ensuite, les quatre membres de l'équipe se regroupent et présentent à tour de rôle ce qu'ils ont appris de leur partenaire lors de l'entrevue (1 rapporte ce qu'il a appris de 2, 2 rapporte ce qu'il a appris de 1, et ainsi de suite).

## **Jetons de participation**

Cette stratégie permet de mettre en pratique l'habileté connue sous le nom de « chacun son tour », qui favorise une participation égale des élèves dans les activités et les aide à prendre conscience de leurs interactions à l'intérieur d'une équipe.

### **Marche**

1. Chaque membre de l'équipe se munit de cinq menus objets (trombones, bouts de papier, crayon, etc.) qui tiendront lieu de jetons.
2. Au cours de la discussion, lorsqu'un élève désire prendre la parole, il dépose un de ses jetons au centre de la table. Une fois qu'il a utilisé ses cinq jetons, il ne peut plus intervenir et doit attendre que ses coéquipiers aient utilisé les leurs.
3. Lorsque plus personne n'a de jetons, chacun récupère les siens et on recommence le processus.

**Exemple pour les 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> dimensions :**

Discussion ou débat sur un sujet donné.

## STRUCTURE



### Têtes numérotées ensemble

(Kagan, 1996)

Cette structure simple favorise une participation égale des élèves lorsque l'enseignant pose des questions.

#### Procédure

1. Former des équipes de trois, quatre ou cinq élèves. Demander aux membres de chaque équipe de se numéroter, de 1 à 3, 4 ou 5, selon le cas.
2. Poser une question qui requiert un consensus, du type « Pouvez-vous nommer un ... ». Par exemple, « Assurez-vous que chaque membre de votre équipe peut nommer un des effets de la loi de la gravitation ou une des applications de la loi de l'offre et de la demande. » Il est possible de fixer une limite de temps pour donner les réponses, de façon à accélérer le processus.
3. Les élèves se consultent pour s'assurer que chaque membre de l'équipe connaît la réponse.
4. Choisir un chiffre au hasard, de 1 à 3, 4 ou 5, selon le cas. Un des élèves ayant ce numéro répond à la question.

**Note :** si seulement une des équipes compte cinq personnes au lieu de quatre, il suffit d'établir une règle d'après laquelle, lorsque le numéro 5 est choisi, les numéros 4 des autres équipes doivent répondre à la question.

#### Exemples pour les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> dimensions :

- Nommez les facteurs qui contribuent à...
- Résolvez cette équation et énumérez les étapes menant à sa solution.
- Décrivez le processus par lequel...
- Comparez les œuvres de l'auteur X à un être vivant.
- Prédisez la dynamique des populations de la région x pour les 20 prochaines années.

#### Exemple pour la 5<sup>e</sup> dimension :

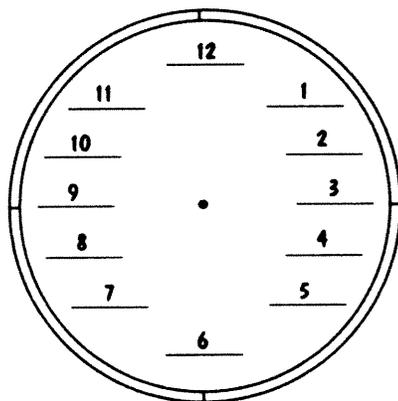
Par quels comportements chaque membre de l'équipe a-t-il favorisé la productivité ?

## Horloge coopérative

Le but d'une telle activité est de constituer des équipes informelles de façon quasi instantanée.

### Marche

1. Distribuer à chaque élève la représentation d'une horloge semblable à celle de la page suivante.
2. Les élèves circulent dans la classe et prennent des rendez-vous fictifs avec douze personnes différentes en inscrivant leur nom à côté d'une heure.
3. Présenter un sujet de discussion ou une question et choisir une heure quelconque sur l'horloge. Par exemple : « Dressez la liste des étapes à suivre pour défendre une cause à la cour des petites créances. Il est quatre heures. »
4. Chaque élève rejoint le camarade dont il a inscrit le nom à cette heure et, ensemble, ils discutent de la question ou du sujet jusqu'à ce qu'ils reçoivent d'autres directives. Il est possible de conserver ces regroupements informels pour d'autres travaux.
5. Les élèves conservent leur horloge avec leurs rendez-vous pour une utilisation ultérieure.



## STRUCTURE



### Carte de remerciements

Cette structure est généralement utilisée en fin d'année pour favoriser les interactions et procéder à une critique constructive de la session. L'enseignant peut y participer avec les élèves.

**Annexe IV-B : Quelques activités d'approche coopérative**  
(Source: Structurer le Succès, Howden et Kopiec, 1999)

Two qualities

A person you admire

NAME

A place where you feel secure

A symbol which  
represents you.



# FIND *SOMEONE WHO*.....

1. has black hair.....
2. has black eyes.....
3. has two hands.....
4. has two legs.....
5. loves chocolate.....
6. loves Alanis Morissette.....
7. is thirteen (13) years old.....
8. has a cat.....
9. has a sister.....
10. has blue eyes.....
11. loves classical music.....
12. loves carrots.....
13. loves Elvis Presley.....

# DICE GAME

**In your small group, talk about:**

1. Your favourite hobby.
2. A good book you have read.
3. Your reactions to this game.
4. Your favourite season.
5. An important holiday.
6. An exciting event.

## TITLE : I LEARN TO KNOW MY TEAM-MATES

Task : One after the other, ask the following questions to your team-mates.

Cooperation skill : use names before asking questions.

1- What is your first name?			
2- What is your birth place?			
3- What is your mother's name?			
4- What is your father's name?			
5- What is your brother's name?			
6- What is your favorite dish?			
7- What is your favorite animal?			
8- What is your favorite movie?			
9- What is your birth date?			
10- What is your favorite singer?			
11- What is your favorite colour?			
12- What is your best souvenir?			
13- What is your favorite season?			
14- What is your favorite sport?			
15- What is your favorite desert?			

## CUBES

Objectives: Cubes is a cooperative small group learning structure that encourages oral and written production.

### Directions:

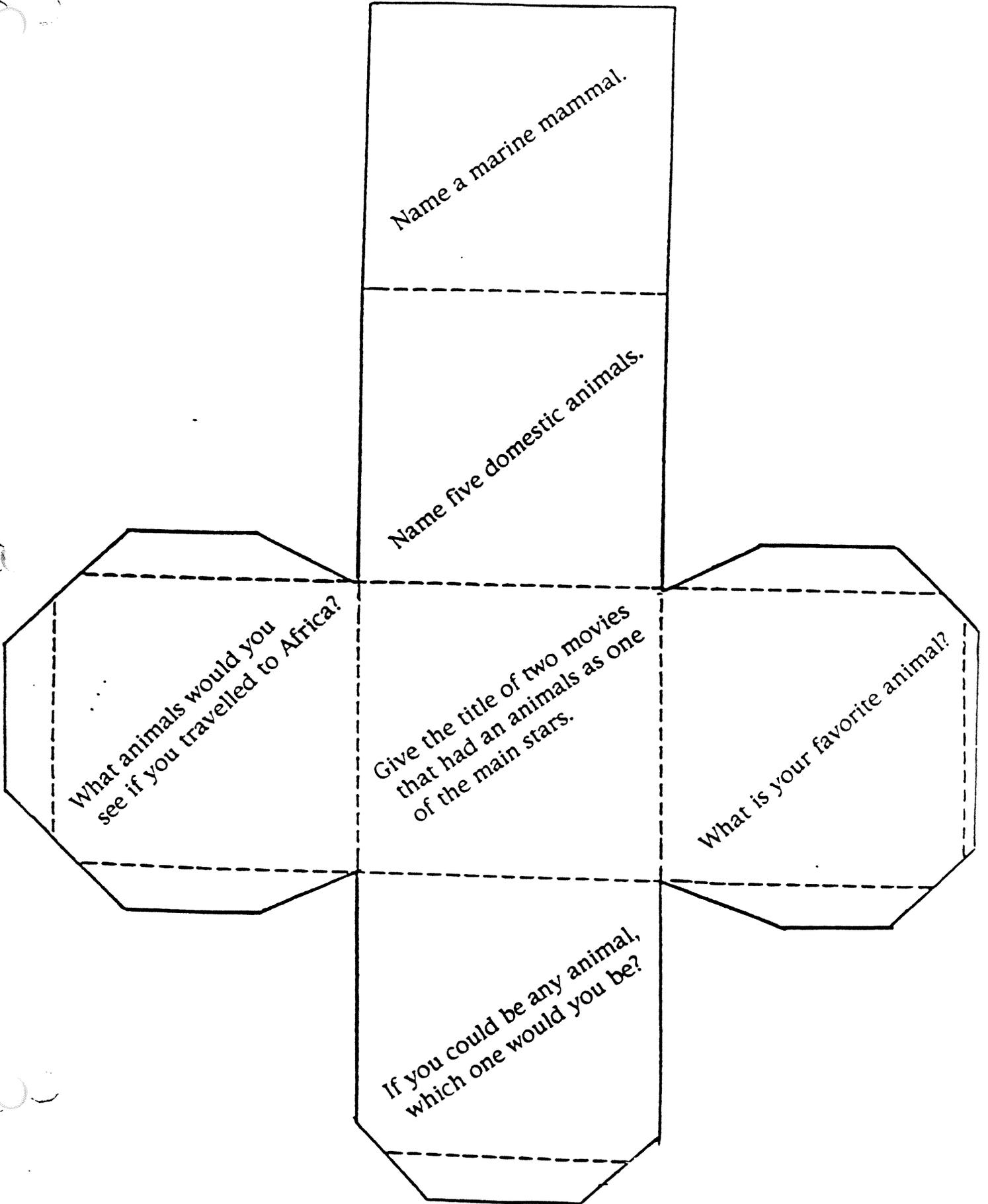
1. A person is chosen at random in each group. For example: The person wearing blue socks begins.
2. The student rolls the cube. The student must answer the question that faces up. The other members of the group can ask questions to keep the discussion going.
3. The game continues with the person to the right of the group member who began the activity. Students play until time is up.

### Variations:

Using an ordinary die, have students respond to questions that are numbered 1 - 6.

Pictures can be glued to larger cubes made from milk cartons, sponges, or styrofoam blocks.

ANIMALS



Name a marine mammal.

Name five domestic animals.

What animals would you see if you travelled to Africa?

Give the title of two movies that had an animal as one of the main stars.

What is your favorite animal?

If you could be any animal, which one would you be?

## Communicative Activities

### Some examples

Type of activity: \_\_\_\_\_

Example 4:            **Emotions**

The teacher hands out a facial expression card to each student. He or she calls out a description such as *afraid* or *furious* and the students with the appropriate expression show their cards.

An alternative would be for the teacher to say: *Can anyone show me how a "surprised", "glad", (etc...) person looks?* Again, students with the appropriate card hold up their cards.

Once students have mastered the descriptors and synonyms, each could be asked to think up a sentence relating to the card he or she is holding.

A second alternative, for more advanced students, would be to give a set of four different cards to a group of four students and to ask these students to make up a short story, making use of the illustrated descriptors. Each student then contributes one sentence to the story.

#### **Descriptors and synonyms**

Afraid (scared)

Sad (upset, depressed, feel terrible, feel awful)

Glad (happy, feel terrific, feel fantastic)

Furious (angry)

Surprised (shocked)

Worried (anxious)

Grateful (appreciative)

#### **Intended audience**

First cycle secondary

#### **Aims of activity**

Enable students to learn vocabulary related to feelings

Give students practice in making up and telling a story

# WHO AM I?

## A

1. I am big.
2. I am a member of the feline family
3. I am called a "River horse"
4. I live in Asia but not in Africa.
5. I am small.
6. I am a coleopteron.
7. I am beige and brown.
8. I am a rodent.

## WHO AM I ?

B

1. I have large incisors.
2. I am yellow and dark brown.
3. I am grey and I am a herbivore.
4. I can be ferocious
5. I live in a society with a queen.
6. My name comes from the Latin word meaning "scarlet"
7. I am big.
8. Sometimes I am white.

## WHO AM I ?

C

1. I have large ears.
2. I live in Africa and Asia
3. I am heavy.
4. I am orangey-yellow and black.
5. Sometimes I am red and sometimes I am black.
6. My back is spotted like a domino.
7. I am an African ruminant.
8. I like holes in the walls of houses.

## WHO AM I ?

C

1. I live in Africa and Asia.
2. I am very fast.
3. I live in African rivers.
4. I am one of the strongest carnivores.
5. I am the favorite food of ant-eaters.
6. I can fly.
7. I rhyme with not whole but "half".
8. I have a relative at Disney World.

## ANSWERS (WHO AM I)

1. Elephant
2. Cheetah
3. Hippopotamus
4. Tiger
5. Ant
6. Ladybug
7. Giraffe
8. Mouse

## WHO AM I? (Team answer sheet)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.

We have discussed the answers and we all agree with them.

Signatures of team members \_\_\_\_\_

---

---

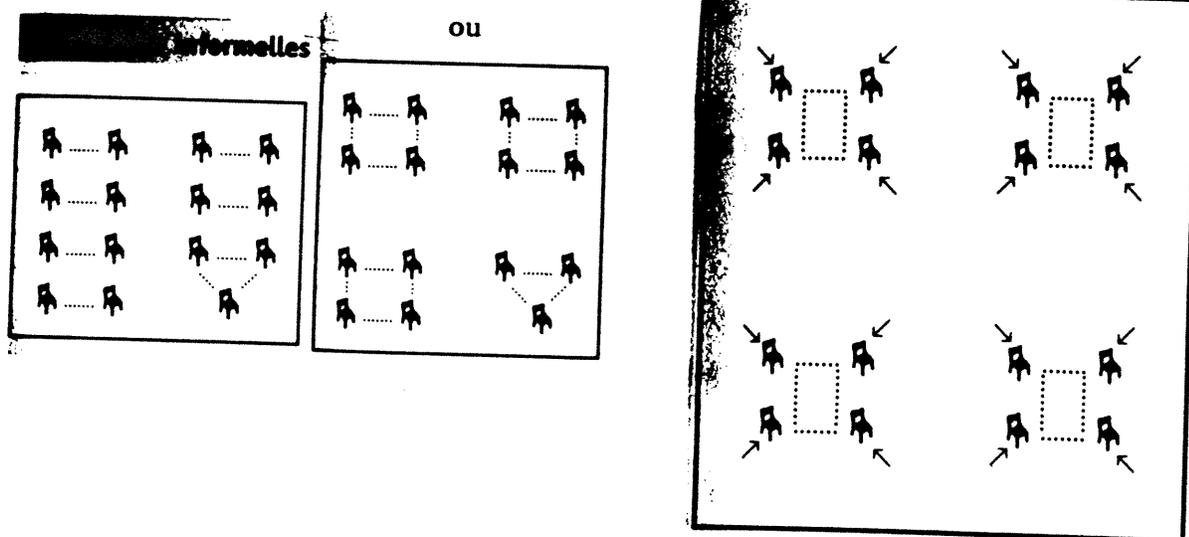
---

---

---

### Annexe IV-C : Formation des groupes pour l'apprentissage coopératif

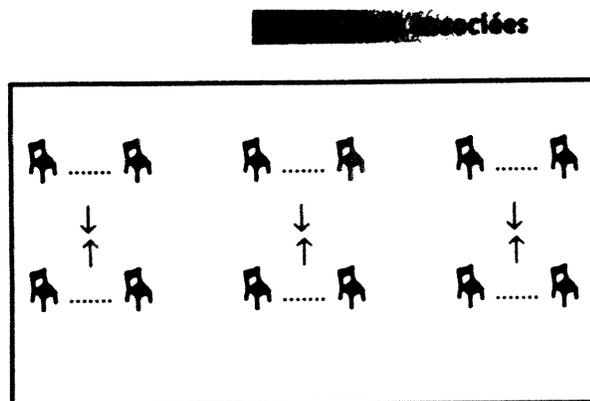
- A) **Équipes informelles:** utilisées pour accomplir des tâches de courte durée. Cette formation d'équipe a pour but de fournir instantanément aux élèves un endroit où ils peuvent s'exprimer sur des notions qu'ils viennent d'être présentées. Voici quelques moyens pour former ce type de regroupement :
- Utiliser le hasard et la proximité des pupitres
  - Utiliser des cartons de différentes couleurs
  - Demander aux élèves de se tourner vers leurs voisins immédiats
  - Horloge coopérative
  - Distribuer des smarties selon diverses couleurs
  - Remettre des cartes à jouer selon des valeurs différentes
  - Écrire le nom du pays et regrouper selon les continents
  - Procéder à des sondages de type: Qui a déjà visité la ville de Québec? Etc.
  - Utiliser des cartons nommant des catégories. Ex : sports, nourriture, personnages de bande dessinées, etc.



- B) **Les équipes de base :** Lorsque les élèves et l'enseignante sont prêts, vous pouvez former des équipes stables de longue durée. Cette formation a comme but de favoriser l'entraide entre les pairs sur le plan de l'apprentissage. Voici quelques critères pour choisir les membres d'une équipe :
- Habileté dans un sujet donné (notes antérieures)
  - Personnalité (dominante ou effacée)
  - Statut dans la classe
  - Sexe
  - Type d'intelligence

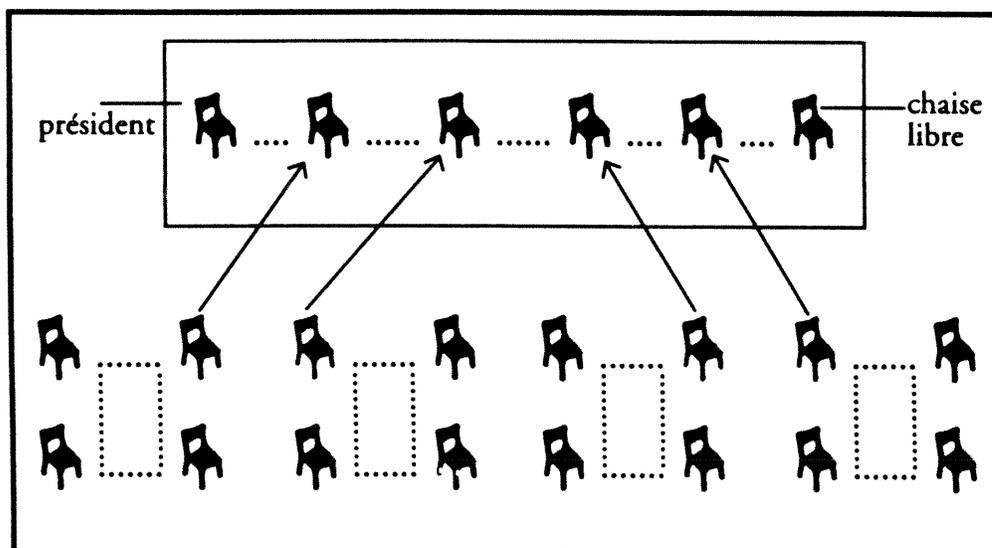
C) **Équipes associées** : lorsque les membres de deux ou de plusieurs petites équipes se réunissent pour discuter de leur travail. Ce type de formation est utilisée pour fournir aux équipes des occasions de s'aider à apprendre en se consultant. C'est aussi un moyen efficace pour comparer des réponses. Voici quelques moyens pour former ce type d'équipe :

- Utiliser le hasard ou la proximité des pupitres
- Utiliser un intérêt commun



D) **Les équipes représentatives** : Ce type d'équipe est utilisée pour effectuer une différentes tâches. La principale utilité de ce type de formation est de fournir une tribune pour discuter du travail des équipes de base. Voici quelques moyens pour constituer ce type d'équipe:

- Les différentes équipes de travail délèguent chacune un membre
- L'enseignante utilise le hasard pour choisir un membre de chaque équipe



Annexe IV-D : Pas géant d'une valeur coopérative



**Annexe IV-E : Valeurs coopératives**

(Source : Ajouter aux compétences, Howden et Kopiec, 2000, p.143144)

**Ouverture aux autres**

- Nous sommes capables de travailler avec tout le monde.
- Nous acceptons et valorisons les différences.
- Nous célébrons la diversité.
- Nous sommes ouverts aux idées qui sont différentes des nôtres.
- Nous acceptons l'influence que les autres peuvent exercer sur nous.

**Confiance**

- Nous nous faisons mutuellement confiance.
- Nous croyons que les membres de notre équipe nous aideront à atteindre notre but commun.

**Plaisir**

- Nous avons du plaisir à travailler et à apprendre ensemble.
- Nous avons le droit d'avoir du plaisir en classe.

**Droit à l'erreur**

- Nous ne sommes pas parfaits et c'est bien ainsi.
- Nous acceptons les erreurs de nos coéquipiers.
- Nous apprenons de nos erreurs.

### **Entraide**

- Nous nous entraïdons.
- Nous persévérons.
- Nous nous assurons que chacun comprend.

### **Engagement**

- Nous participons activement et jouons fidèlement nos rôles.
- Nous faisons sans cesse des efforts.
- Nous réglons nos conflits ensemble.

### **Égalité**

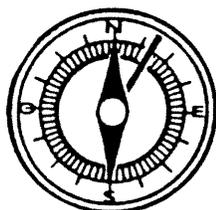
- Nous travaillons de façon à utiliser notre plein potentiel.
- Nous sommes différents mais égaux.
- Nous nous comprenons les uns les autres et nous sommes tolérants.

### **Solidarité**

- Nous avons des buts communs.
- Nous formons une équipe.
- Nous unissons nos forces.

## Annexe IV-F : Cartes des rôles de base

(Source : La coopération au fil des jours, Howden et Martin, 1997, p.29)

**Facilitatrice  
ou facilitateur**

- Je lis et je rappelle les consignes.
- Je m'assure que chacun joue son rôle et ne s'éloigne pas du sujet.

**Harmonisatrice  
ou harmonisateur**

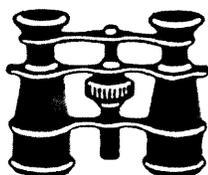
- J'encourage et je félicite
- Je préviens les conflits.
- Je suggère de chercher des solutions.

**Vérificatrice  
ou vérificateur**

- Je m'assure que le travail est compris, complété et bien fait.
- Je note les réponses et je conserve les productions de mon équipe.

**Responsable du temps  
et du matériel**

- Je rappelle les délais.
- Je surveille le temps, je minute les interventions.
- Je prévois du temps pour chaque étape du travail
- Je gère le matériel avec soin

**Observatrice  
ou observateur**

- Je note et je compile des faits en relation avec une habileté coopérative
- Je présente mes observations et les progrès réalisés par mon équipe

**Intermédiaire**

- Je demande l'aide de mon enseignante au nom de mon équipe
- J'expose les faits et ce qui a été essayé
- Je rapporte à mon équipe les pistes suggérées