

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE COMPORTEMENT D'ENGAGEMENT DANS L'INTERACTION ANALYSÉ PAR
L'ÉTAT D'ESPRIT D'INTERACTION ET LA VOLONTÉ DE COMMUNIQUER

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

EMILIE AUDET-PAQUETTE

JANVIER 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je voudrais dans un premier temps remercier ma directrice de recherche, Philippa Bell. Merci pour ta patience, ta disponibilité, tes judicieux conseils, tes encouragements, de ton aide ainsi que ton soutien à travers ce processus.

Mes remerciements aux membres du jury à la suite du cours projet de mémoire, Kevin Papin et Nicholas Guichon pour vos conseils qui m'ont aidée à alimenter ce travail. Merci beaucoup à Caroline Payant et Michael Zuniga qui ont accepté d'évaluer ce mémoire et me permettre grâce à leurs suggestions de l'améliorer.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à Jill Vandermeerschen du service de statistiques de l'UQAM.

Enfin, merci à mes formidables élèves de la cohorte 2023-2024 ainsi qu'à notre directrice qui m'a permis de réaliser ce travail et m'a encouragé à poursuivre mon cheminement à la maîtrise.

DÉDICACE

Je dédie ce travail à ma famille, merci pour votre soutien et vos encouragements. Je vous aime.

AVANT-PROPOS

Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique ; ils ont à la fois la valeur du féminin et du masculin.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE.....	iii
AVANT-PROPOS	iv
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 L'interaction	2
1.2 Le comportement interactionnel	3
1.2.1 Le comportement d'engagement.....	4
1.2.2 Les variables ayant un effet possible sur le comportement d'engagement dans la tâche .	4
1.3 La volonté de communiquer	5
1.4 L'état d'esprit d'interaction	6
1.5 L'exploration du lien entre les variables	7
1.6 Les objectifs de l'étude.....	7
1.7 La pertinence scientifique et sociale.....	8
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	9
2.1 L'approche interactionnelle	9
2.2 L'engagement dans la tâche.....	11
2.2.1 L'analyse de l'engagement	11
2.2.2 Le comportement dans l'engagement	12
2.3 La volonté de communiquer	13
2.3.1 Le développement historique de la variable « volonté de communiquer ».....	13
2.3.2 La volonté de communiquer en relation avec d'autres variables affectives	15

2.3.3	La volonté de communiquer dans les salles de classe.....	16
2.3.4	La méthode idiodynamique.....	19
2.4	L'état d'esprit d'interaction.....	21
2.4.1	Recension des écrits.....	22
2.5	Les savoirs actuels.....	25
2.6	Les questions de recherche.....	26
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....		27
3.1	Le type de recherche.....	27
3.2	Les participants.....	27
3.3	Présentation des instruments de mesure.....	28
3.3.1	La tâche d'interaction.....	28
3.3.2	L'engagement dans l'interaction.....	29
3.3.3	L'état d'esprit d'interaction.....	30
3.3.4	La volonté de communiquer.....	31
3.4	La procédure de collecte de données.....	31
3.5	Le traitement et l'analyse des données.....	33
3.6	Les considérations éthiques.....	33
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		34
4.1	Les statistiques descriptives pour les trois variables.....	34
4.2	Première question de recherche.....	35
4.3	Deuxième question de recherche.....	36
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....		39
5.1	La relation entre la VdC et l'ÉEI.....	39
5.2	La volonté de communiquer et l'état d'esprit d'interaction, reliés au comportement d'engagement.....	39
5.3	Limites.....	41
5.4	Retombées en enseignement.....	43
5.4.1	L'enseignement de la CO.....	43
5.4.2	Programmes ministériels.....	44
5.4.3	Perspectives de recherches futures.....	44
CONCLUSION.....		46

ANNEXE A TÂCHE D'INTERACTION	47
ANNEXE B FICHE D'ACTIVITÉ.....	49
ANNEXE C GRILLE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE INTERAGIR EN FRANÇAIS (À L'ORAL), GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2021)	50
ANNEXE D QUESTIONNAIRE SUR L'ÉTAT D'ESPRIT D'INTERACTION.....	51
ANNEXE E QUESTIONNAIRE SUR VOLONTÉ DE COMMUNIQUER	53
ANNEXE F QUESTIONNAIRE SUR L'ÉTAT D'ESPRIT D'INTERACTION ADAPTÉ.....	55
ANNEXE G QUESTIONNAIRE SUR LA VOLONTÉ DE COMMUNIQUER ADAPTÉ.....	59
ANNEXE H FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	61
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	66

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1	Pyramide de la volonté de communiquer	14
Figure 4.1	Diagramme de dispersion	36

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1	Statistiques descriptives pour la VdC, l'ÉEI et le CE	34
Tableau 4.2	Corrélation entre la VdC et l'ÉEI.....	35
Tableau 4.3	Corrélations entre la VdC et le CE.....	37
Tableau 4.4	Corrélation entre le CE et l'ÉEI	37
Tableau 4.5	Régression linéaire multiple.....	38

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CE : comportement d'engagement

CI : comportement interactionnel

ÉEI : état d'esprit d'interaction

FLS : français langue seconde

L1 : langue première

L2 : langue seconde

LX : langue additionnelle

MEQ : ministère de l'Éducation du Québec

MEES : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

NdS : négociation du sens

VdC : volonté de communiquer

RÉSUMÉ

La communication orale dans la langue seconde (L2) est essentielle non seulement pour parler à autrui, mais également à des fins d'apprentissage puisqu'elle permet l'interaction. C'est pourquoi les enseignants de langue additionnelle (LA) privilégient dorénavant l'apprentissage à l'aide de tâches. Lorsque les apprenants travaillent en équipe, diverses croyances et pensées sont à l'origine de certains comportements et donc, de la façon dont ceux-ci vont effectuer le travail. De plus, certains facteurs situationnels influencent leur désir de communiquer ou non. En effet, l'état d'esprit d'interaction (ÉEI) et la volonté de communiquer (VdC) peuvent affecter l'accomplissement d'une tâche et les gains obtenus, par exemple en termes d'échanges pertinents, faits par les apprenants. Cette recherche, employant un devis corrélationnel descriptif, a été effectuée auprès d'une classe de 15 apprenants anglophones finissants du secondaire suivant des cours de français L2. Il s'agit d'une étude visant à observer comment la VdC et l'ÉEI interagissent en lien avec leur comportement d'engagement (CE) lorsqu'une tâche est effectuée. De plus, nous cherchons à déterminer s'il y a une corrélation entre la VdC et l'ÉEI afin de déterminer s'il s'agit bien de deux variables de recherche affectives qui sont associées. Pour ce faire, nous avons remis aux apprenants deux sondages auxquels ils ont répondu avant d'accomplir une tâche en classe. Puis, une tâche a été réalisée et l'enseignante a noté le CE des apprenants. Les résultats ont démontré un lien entre la VdC et l'ÉEI, mais aucune association entre la VdC et le CE. En revanche, l'ÉEI influencerait le CE. Les résultats suggèrent que les enseignants devraient porter attention à l'ÉEI lorsqu'il s'agit de faire une tâche en classe, puisque cela permettrait de rassembler les apprenants en équipe selon l'objectif fixé par l'enseignant afin d'encourager les échanges communicationnels productifs et ainsi l'apprentissage.

Mots clés : langue additionnelle, langue seconde, volonté de communiquer, état d'esprit d'interaction, comportement d'engagement

ABSTRACT

Oral communication in a second language is essential, not only for interacting with others, but also for learning purposes as it facilitates interaction. This is why language teachers now prioritize learning through interactive tasks. When learners work in teams, various beliefs and thoughts influence their behaviours and may affect how they perform during the task. Two variables that have been identified as influencing task behaviour are Willingness to communicate (WTC) and Interaction Mindset (IM). Research has demonstrated that WTC and IM can impact task completion, and the outcomes achieved, such as relevant exchanges made by the learners. This research, using a descriptive correlational design, was conducted in an anglophone high school with 15 students in secondary 5 (grade 11) in their French as a second language class. The study aimed to observe how their WTC and their IM interacted with their engagement behaviour (EB) during a task. Furthermore, the research investigated whether WTC and IM correlate to ascertain if they are indeed two distinct affective research variables. To this end, learners completed two surveys before completing a classroom task in which the learners' EB was assessed by the teacher. The results showed a link between WTC and IM, but no association between WTC and EB. However, IM appeared to influence EB. The results suggest that teachers should pay attention to IM when assigning tasks in class, as this would allow learners to form groups according to the objective set by the teacher and to encourage productive communicative exchanges and, thus, learning.

Keywords: additional language, second language, willingness to communicate, interaction mindset and engagement behavior

INTRODUCTION

La communication orale est normalement la compétence perçue comme la plus importante à développer en langue seconde (L2) puisqu'elle permet l'interaction et, en salle de classe, favorise les échanges entre apprenants. Il s'agit d'un élément nécessaire aidant ensuite l'écrit et la compréhension de lecture. C'est pourquoi les enseignants accordent une place à l'approche communicative dans les salles de classe et encouragent généralement les travaux en équipe tout en essayant de créer des environnements stimulants et agréables afin d'inciter les apprenants à vouloir communiquer dans la L2. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les tâches sont utilisées, celles-ci favorisent l'apprentissage de façon stimulante et ludique puisque la visée de l'enseignement est implicite et implique un défi accessible aux apprenants. L'utilisation des tâches est censée accroître les occasions de communiquer, mais ceci dépend de plusieurs variables pouvant entrer en jeu et nuire ou au contraire, accroître la communication affectant le comportement d'engagement (CE). Le CE est démontré par certains comportements observables chez l'apprenant, lorsque ce dernier est élevé, la communication orale serait normalement plus fluide. La volonté de communiquer (VdC) et l'état d'esprit d'interaction (ÉEI) l'affectent directement. La VdC a été étudiée dans la littérature depuis de nombreuses années, toutefois, l'ÉEI est une variable affective assez récente.

Ce mémoire a pour objectifs de répondre aux questions de McDonough *et al.* (2022) dans leur étude et donc de décrire la relation entre l'ÉEI et la VdC, et ensuite la relation entre ces deux variables et le CE déterminé par l'enseignant. La recherche a été réalisée dans une école secondaire anglophone de la Rive-Sud de Montréal auprès de 15 apprenants. Ces derniers ont répondu à deux sondages et ont fait une tâche d'interaction pour laquelle une note a été attribuée par l'enseignante pour le CE. Les résultats ont démontré qu'il existe un lien entre la VdC et l'ÉEI, et que l'un influence l'autre. En ce qui a trait au CE, la VdC ne semble pas l'affecter et il s'agirait plutôt de l'ÉEI qui serait significatif. Ces résultats répondent au questionnement de McDonough *et al.* (2022), enrichissant la littérature existante sur l'ÉEI. Ce mémoire suggère que les enseignants de L2 devraient s'intéresser à l'ÉEI, au CE et à la VdC afin de favoriser les échanges communicationnels chez les apprenants de LA. Dans ce mémoire, nous commencerons par présenter la problématique de recherche ; suivront le cadre théorique, la méthodologie employée, les résultats, la discussion. Enfin, nous terminerons avec la conclusion.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, le problème de recherche sera introduit par l'interaction (1.1) qui présente les variables sélectionnées pour ce mémoire. Une brève définition des variables suivra, c'est-à-dire le comportement d'engagement (1.2), la volonté de communiquer (1.3) et l'état d'esprit d'interaction ; suivies de (1.4) l'exploration du lien entre ces variables (1.5) ; puis, il sera question de l'objectif de cette étude (1.6) ainsi que de sa pertinence scientifique et sociale (1.7).

1.1 L'interaction

La compétence orale est essentielle afin de communiquer avec autrui. C'est ce qui permet à un locuteur d'entrer dans l'interaction pour mentionner ses besoins, participer à des activités pour le divertissement, et surtout être un membre actif de sa communauté (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, s. d). Son importance est évidente dans les programmes ministériels de français langue seconde (FLS), car ceux-ci accordent une place primordiale au développement de cette compétence avec la visée qu'en sortant du secondaire, les apprenants seront capables de communiquer avec des personnes francophones (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, s. d). Les enseignants sont donc censés fournir des occasions aux apprenants d'interagir en classe de L2 pour développer leur compétence orale, la compétence qui étaye le développement des deux autres compétences du programme ministériel, soit lire des textes variés en français et produire des textes variés en français. Au sein de l'école anglophone où la chercheuse travaille, encourager les apprenants à parler français demeure un défi. En effet, dans les écoles anglaises, la diversité des profils linguistiques rend complexe l'enseignement du français (Ciamarra et al., 2023).

Pour travailler le développement de la compétence orale, et le développement de tout aspect en L2, l'interaction est nécessaire (Loewen et Sato, 2018). L'interaction, pour l'apprentissage d'une L2, peut être définie comme toute conversation dans la langue cible qui a lieu entre un apprenant d'une langue et une autre personne (enseignant, autre apprenant, locuteur natif de la langue cible, locuteur non natif de la langue cible, etc.) (Behney et Gass, 2021). Lors de l'interaction, l'apprenant a des occasions de développer sa compétence orale (et la langue en général) de différentes façons (par exemple, par l'intrant, la production, la rétroaction, en négociant le sens et par le fait de remarquer)

(Long, 1983, 1996, cité dans Behney et Gass, 2021). Lors d'une interaction, les différences individuelles des apprenants (sur le plan cognitif, linguistique, affectif, etc.) peuvent avoir un effet positif sur l'échange communicationnel ou, au contraire, y nuire en empêchant l'atteinte des objectifs (Behney et Gass, 2021). Puisque l'interaction est si primordiale à l'apprentissage (Ellis et Shintani, 2013), les différences individuelles ont souvent fait l'objet de recherches afin de mieux comprendre ce qui favoriserait l'apprentissage (Behney et Gass, 2021) ; ainsi, il serait possible d'adapter les techniques d'enseignement en conséquence. Puis, la façon dont se comportent les apprenants dans l'interaction a aussi intéressé les chercheurs, afin de mieux comprendre ce qui peut les affecter lors d'une discussion.

1.2 Le comportement interactionnel

Le comportement interactionnel (CI) représente la manière dont les apprenants se comportent lorsqu'il y a une interaction. Le CI peut être défini de diverses manières et a été opérationnalisé différemment selon les chercheurs. Sato et Storch (2022) présentent cette variable en la liant à l'engagement dans la tâche, ils ont opérationnalisé cette variable par les épisodes reliés à la langue. Ces épisodes sont définis par des moments dans un dialogue où les apprenants discutent de la langue qu'ils produisent, en contestent leur usage en se corrigeant eux-mêmes ou leurs pairs (Swain et Lapkin, 1998 cité dans Sato et Storch, 2022). De plus, cette variable pourrait être représentée, dans un cadre d'enseignement, par diverses actions observées par l'enseignant. En effet, un apprenant qui est engagé présente des comportements comme une participation active dans une tâche. Pour sa part, Sato (2017) a opérationnalisé le CI grâce à trois types de comportements observables, c'est-à-dire, 1) la fréquence de rétroactions correctives entre apprenants, explorée quantitativement ; ainsi que 2) la collaboration reliée à la langue et 3) l'action de terminer les phrases de l'autre, explorées qualitativement. La collaboration reliée à la langue, bien que très similaire, se distingue des épisodes reliés à la langue puisqu'elle ne requiert pas les corrections autocorrigées et inclut l'interaction dans la L1. À notre connaissance, il n'existe pas de consensus au niveau de la définition et la façon d'opérationnaliser le CI qui est présenté dans la littérature.

1.2.1 Le comportement d'engagement

Le CI pouvant être conceptualisé de diverses manières, les chercheurs l'ont opérationnalisé de différentes façons. En effet, une façon intéressante de l'opérationnaliser est d'analyser le comportement dans l'engagement (CE) au sein d'une tâche. D'après Zare et Derakhshan (2024), l'engagement dans la tâche est démontré par l'implication des apprenants dans les activités réalisées, cela inclut : « la motivation, l'investissement, l'attention, l'effort et l'intérêt dans le processus et l'accomplissement de la tâche » (p. 2, traduction libre) ; le CE en est un sous-aspect. Zhou *et al.* (2021) spécifient que le CE se présente par la quantité et la qualité de la participation d'un apprenant et le temps qu'il passe à accomplir une tâche (Christenson et al., 2012). Cela se manifeste par certains comportements observables chez des apprenants tels que l'implication, la participation et la persistance dans l'accomplissement d'une tâche (Hoi, Hoang et Hu, 2024, cité dans Zhou *et al.*, 2021, Philp et Duchesne, 2016).

1.2.2 Les variables ayant un effet possible sur le comportement d'engagement dans la tâche

L'utilité des tâches pour le développement langagier dépend du CE, lorsque les apprenants démontrent un niveau de CE élevé, les apprenants sont plus centrés sur la tâche, etc. (Philp et Duchesne, 2016). Bien que la tâche elle-même puisse jouer un rôle dans le CE, d'autres variables peuvent ou pourraient aussi avoir un impact sur celui-ci, et donc sur la probabilité que la tâche soit utile pour l'apprentissage. Deux variables ayant fait l'objet de certaines études sont la VdC et l'*interaction mindset*. Le terme *interaction mindset* est traduit dans ce texte par « état d'esprit d'interaction » (ÉEI). L'ÉEI et la VdC ont notamment été explorés individuellement afin de mieux comprendre leurs impacts sur différents facteurs en lien avec l'interaction et le développement langagier des apprenants de L2. D'ailleurs, Dörnyei et Kormos (2020, cité dans Sato et Storch, 2022), ont analysé la VdC en lien avec le CI afin de mieux définir ce dernier. L'exploration de ces deux variables permettrait donc de mieux comprendre le CE des apprenants. Dans ce qui suit, la VdC en lien avec l'interaction sera présentée, suivie par une discussion sur l'ÉEI.

1.3 La volonté de communiquer

La VdC est une variable individuelle qui a été étudiée depuis longtemps et explorée en lien avec l'interaction de différentes manières (Mystkowska-Wiertelak et Pawlak, 2017). Alors qu'en langue première (L1) on peut définir ce trait individuel comme un état, en L2, il s'agit plutôt d'une variable situationnelle, c'est-à-dire que celle-ci sera différente selon le contexte donné. En effet, la VdC est démontrée, entre autres, par l'apprenant, lorsque celui-ci est prêt à communiquer à un moment particulier avec une ou des personnes spécifiques, cela est volatile et peut donc changer tout au long de l'interaction (MacIntyre *et al.*, 2001). Cette variable permet d'analyser le CI d'un apprenant, puisqu'il s'agit de l'entrée dans la discussion. Par conséquent, cette caractéristique est évidemment essentielle à la réussite d'une tâche interactionnelle puisqu'elle est nécessaire à la réalisation de cette dernière.

Des recherches examinant la contribution de la VdC parmi d'autres variables affectives ont démontré que ces dernières jouent indirectement un rôle sur la quantité d'utilisation de la langue cible. En effet, des résultats montrent que la VdC, la motivation, la compétence perçue en L2 (la façon dont les apprenants perçoivent leur niveau à l'oral) et les occasions de contacts avec des utilisateurs de la L2 jouaient un rôle important dans l'usage plus fréquent de la langue, et pouvaient donc favoriser l'interaction (MacIntyre et Charos, 1996). Des apprenants avec une forte VdC sont ainsi plus ouverts à utiliser la langue cible, et interagissent donc plus.

En ce qui a trait à la perception de leur propre VdC, une divergence a été démontrée auprès d'apprenants lorsque celle-ci était comparée à la VdC examinée par l'enseignant (Fernández-García et Fonseca-Mora, 2022). Cet élément est particulièrement important puisque cela démontre que les perceptions de l'enseignant et des apprenants peuvent être divergentes s'il existe des malentendus par rapport à ce qu'est un CI adéquat ; surtout lorsqu'il est question de la VdC, qui peut être manifestée par des gestes tels que lever la main, d'où l'importance de s'assurer que l'enseignant exprime ses attentes aux apprenants.

Concernant les tâches réalisées en classe, la recherche de MacIntyre *et al.* (1998) a exploré la VdC en lien aux tâches variées réalisées en classe. Les résultats ont démontré que les apprenants avaient

moins de VdC lorsqu'il s'agissait de communiquer à l'oral, comparativement à l'écoute, la lecture et l'écrit. Les apprenants considéraient importante l'opportunité de pratiquer l'oral en classe, d'où l'importance de favoriser des occasions pour ceux-ci d'interagir (MacIntyre *et al.* 2001).

Nous avons vu que le CI de l'apprenant peut être reflété directement par la VdC. Les recherches consultées relèvent des informations qui démontrent l'importance de l'analyser afin de guider les enseignants dans la sélection des activités proposées en classe. Nous allons désormais nous intéresser à l'ÉEI, une autre variable qui informe sur le CI en situation d'interaction.

1.4 L'état d'esprit d'interaction

L'ÉEI est une caractéristique individuelle affective qui est définie comme la prédisposition à la tâche ou à un interlocuteur lors de la réalisation d'une tâche d'interaction (Sato, 2017). L'ÉEI permettrait de mieux comprendre l'interaction entre pairs ainsi que la disposition envers une tâche (Sato, 2017), deux aspects fondamentaux dans l'apprentissage d'une L2. Étant donné que la collaboration avec les pairs y est essentielle pour accomplir une tâche, ce concept permettrait de mieux comprendre les attitudes des apprenants envers une tâche d'interaction ainsi que leur engagement (Sato et McDonough, 2020). Sato (2017) a découvert qu'un fort ÉEI favoriserait le développement de la langue ainsi que le nombre de rétroactions produites.

Les études mentionnées plus haut ont exploré la VdC et l'ÉEI en lien avec l'interaction, mais ces deux variables n'ont jamais été mises en relation. Le CE a un impact important sur la réussite en compétence orale d'après les objectifs du programme de FLS puisqu'il permet à l'enseignant d'observer la compétence orale de l'apprenant et déterminer si ce dernier comprend ce qui est dit, il s'avère donc nécessaire pour la réussite de l'école secondaire (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021). Les études ont démontré comment la VdC et l'ÉEI sont des variables favorisant la compréhension du comportement de l'apprenant au sein de l'interaction et elles offrent donc des occasions à l'enseignant(e) de mieux comprendre les interventions nécessaires pour favoriser le développement langagier.

1.5 L'exploration du lien entre les variables

Le MEQ accorde une grande importance à la compétence à l'oral. En effet, cette compétence a une pondération de 40 % sur le bulletin pour les apprenants suivant le programme de français de base dans les écoles secondaires anglophones. L'objectif étant qu'en sortant du secondaire, les apprenants soient capables de communiquer avec des personnes francophones (MEES, s. d). Les situations d'interaction permettent à l'enseignant d'observer le CE en donnant l'occasion de déterminer les conditions favorables pour l'amélioration de la L2.

Cependant, nous ignorons toujours la relation entre la VdC et l'ÉEI en lien avec l'interaction, ces variables explorant la disposition d'une personne envers la communication (McDonough *et al.*, 2022). En effet, la relation entre les deux concepts n'a pas été examinée en dépit de la possibilité d'un certain chevauchement, c'est pourquoi McDonough *et al.* (2022) soulignent l'importance d'en effectuer une recherche. En outre, ceci permettrait également de mieux comprendre comment ces variables peuvent influencer le comportement des apprenants en situation d'interaction et ainsi apporter des pistes pour aider les apprenants dans leur développement langagier.

Bien que la VdC et l'ÉEI soient des variables affectant l'interaction qui présentent plusieurs ressemblances, la VdC implique essentiellement l'acte de parole ainsi que la volonté et la disposition de l'apprenant à communiquer avec autrui ; tandis que l'ÉEI concerne surtout l'aspect affectif et les croyances de l'apprenant sur la valeur attribuée à communiquer avec autrui afin de réaliser un objectif. De plus, les variables affectant la VdC sont surtout des influences durables (la personnalité de l'apprenant, etc.) (p. 75, traduction libre) et situationnelles (Riasati et Noordin, 2011), tandis que l'ÉEI est influencé principalement par l'état affectif des apprenants pouvant guider leur interaction et implication avec l'interlocuteur et la tâche (Sato, 2017).

1.6 Les objectifs de l'étude

Les objectifs de cette recherche seront tout d'abord de décrire la relation entre l'ÉEI et la VdC ; et ensuite, d'examiner la relation entre ces deux variables et le CE déterminé par l'enseignant.

1.7 La pertinence scientifique et sociale

Les résultats de cette recherche pourront contribuer à l'avancement des connaissances au sujet de la relation entre la VdC et l'ÉEI, deux variables examinant une disposition ou une ouverture à l'interaction qui n'ont jamais été explorées ensemble (McDonough *et al.*, 2022). En outre, cette recherche ajoutera aux savoirs scientifiques par rapport au CE d'adolescents ayant l'anglais comme langue d'enseignement et étudiant le français dans un programme obligatoire.

Analyser l'ÉEI et la VdC pourrait outiller les enseignants afin qu'ils puissent mieux comprendre le comportement des apprenants adolescents, et ainsi apporter les interventions pertinentes selon les objectifs fixés. De plus, cela pourrait apporter une réflexion sur l'évaluation, puisque l'écart pouvant exister entre la perception de l'apprenant — concernant sa performance et ses comportements en lien avec le résultat obtenu — et celle de l'enseignant pourrait être démontré.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, les variables employées dans cette recherche seront définies et une revue de la littérature suivra en présentant l'importance de l'interaction (2.1) pour l'apprentissage d'une LA, l'engagement dans la tâche (2.2), la volonté de communiquer (2.3) et l'état d'esprit d'interaction (2.4). Les recherches importantes en lien avec chacun de ces concepts seront mentionnées ainsi que les raisons pour lesquelles ces variables devraient être examinées ensemble (2.5). Puis, les questions de recherches seront exposées (2.6).

2.1 L'approche interactionnelle

L'interaction permet d'observer la VdC et l'ÉEI, donc il importe d'en présenter un portrait afin de situer ces variables et la façon dont elles permettent de mieux comprendre comment se comportent les apprenants lorsqu'ils interagissent. C'est pourquoi, dans les paragraphes suivants, il sera question de l'interactionnisme.

L'interactionnisme est une théorie essentielle pour comprendre l'acquisition d'une LA. Celle-ci a récemment été nommée « approche cognitivo-interactionniste » dans la littérature (Behney et Gass, 2021). L'interaction comprend une conversation qui a lieu entre un minimum de deux personnes et qui peut inclure un locuteur non natif et un locuteur natif, ou bien deux locuteurs non natifs, ce qui est généralement le cas des apprenants dans les classes de LA.

En réponse à la théorie des intrants compréhensibles, qui soutenait que la seule chose dont les apprenants de LA avaient besoin pour apprendre était l'intrant (Krashen, 1982), Long (1996) a démontré la pertinence des interactions. En effet, l'interaction pourrait occasionner des situations où l'apprenant reçoit une rétroaction corrective sur une erreur commise, c'est-à-dire qu'un apprenant pourrait dire quelque chose dans la L2 et se faire corriger par un pair. Ainsi, il serait susceptible de prendre conscience qu'il a commis une faute et la rétroaction pourrait l'aider à éviter de la reproduire à nouveau. Puis, l'interaction occasionnerait aussi des situations d'évidence positive, favorisant la restructuration des connaissances, puisque deux pairs de niveau similaire pourraient se fournir de l'intrant compréhensible, c'est-à-dire des paroles comprises par l'autre,

mais apportant un léger défi cognitif, ce qui donnerait des opportunités pour apprendre de nouvelles structures grammaticales (Long,1996).

L'hypothèse de l'interaction comprend la négociation du sens (NdS). La NdS se produit lorsqu'il y a un bris dans la communication. Un pair manifeste son incompréhension, ce qui favorise des changements internes chez l'apprenant qui parlait, puisque ce dernier peut modifier ce qu'il dit afin de mieux se faire comprendre. En général, les discussions sont susceptibles de mener à la NdS sur la forme, ce qui mène à l'apprentissage puisqu'il est possible qu'un apprenant apprenne des erreurs qu'il a commises. De plus, cela pourrait contribuer à développer une habitude positive puisqu'il mémoriserait des structures de phrases adéquates (Long, 1996).

Enfin, l'hypothèse de la production, c'est-à-dire le fait de produire dans la langue, est bénéfique puisque cela favorise les épisodes reliés à la langue, des moments où les apprenants discutent sur la langue (Swain et Lapkin, 1998 cité dans Behney et Gass, 2021). En effet, Swain (1993) a argumenté que l'intrant ne suffisait pas à l'apprentissage de la L2 et qu'il était essentiel de produire pour apprendre. Cela implique de produire du langage juste et précis dans la langue cible. Ceci permettrait entre autres à l'apprenant d'apprendre en modifiant sa production, en réponse à la NdS, après avoir commis une erreur. De nos jours, l'hypothèse de la production fait partie de l'approche interactionnelle. C'est-à-dire que l'approche interactionnelle prône l'importance de la production dans l'interaction afin que l'apprenant puisse développer son langage en matière de fluidité, de complexité et de précision (Behney et Gass, 2021).

Comme en concluent Behney et Gass (2021), pour comprendre les différences liées à l'interaction entre apprenants et intra-apprenants, différentes variables individuelles doivent être explorées. Nous allons désormais examiner l'engagement dans la tâche et, plus précisément, le CE, une variable qui permet de s'informer sur les apprenants lors d'une interaction et de mieux comprendre ces derniers.

2.2 L'engagement dans la tâche

L'engagement dans une tâche est une variable qui peut être observée par le comportement d'un apprenant, car cela comporte l'action (Zare et Derakhshan, 2024). Cela dépend de plusieurs variables comme de l'attitude, la motivation envers la tâche et l'anxiété, qui ont un impact chez les apprenants lors de l'accomplissement d'une tâche sur les plans de la fluidité, du sentiment de perception de réussite et du niveau d'anxiété, ce qui peut nuire à l'accomplissement d'une tâche (Kormos et Préfontaine, 2017). Philp et Duchesne (2016) soulèvent que les facteurs composant l'engagement dans la tâche sont l'engagement cognitif, le CE, l'engagement émotionnel et l'engagement social.

L'engagement est une variable qui peut donc comporter de multiples facettes chez les apprenants, mais selon Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004, cité dans Philp et Duchesne, 2016), elle serait constituée principalement des émotions (l'état dans lequel se trouve l'apprenant), du comportement (participation, temps d'apprentissage scolaire) et de la cognition (l'attention accordée pendant la tâche et l'effort maintenu). Plus précisément, un apprenant démontre de l'engagement lorsqu'il fait preuve d'implication et de connexion à l'enseignement donné, et ce, avec ses pairs, les activités, le but à atteindre, les valeurs et l'endroit. De plus, l'engagement serait observable lorsqu'un apprenant démontre de l'effort, de la persistance, de l'attention et de la concentration, c'est-à-dire être centré sur la tâche, posséder un comportement disposé à l'apprentissage et participer (Skinner *et al.*, 2009). Tout comme d'autres variables affectives, et notamment comme la VdC et l'ÉEI, l'engagement peut varier selon les situations et peut être analysé de deux manières, soit dans une période précise ou sur une plus longue période (Hoi *et al.*, 2024).

2.2.1 L'analyse de l'engagement

Plusieurs mesures différentes ont été adoptées afin d'analyser l'engagement. Il y a notamment les sondages répondus par les apprenants, les notes basées sur le jugement de l'enseignant, les entrevues avec les apprenants ainsi que des observations en classe (Zare et Derakhshan, 2024). Nous développerons à présent sur ce qui a trait aux évaluations des enseignants, puisque cette méthode a été appliquée au sein de ce mémoire (Zhou *et al.*, 2021)

Vo, Hoang et Hu (2024) soulèvent que l'engagement est une variable assez complexe puisque sa définition et la façon dont elle s'opérationnalise varient beaucoup dans la recherche. Puisque ce concept peut être interprété de diverses manières, il peut donc être opérationnalisé différemment, selon le contexte. Comme le présentent Zhou *et al.* (2024), dans la classe de L2, l'engagement serait dépeint par l'interaction entre les apprenants, leur implication et leur participation, ainsi qu'avec les retombées découlant de leur usage de la langue et de son développement. Quant à l'engagement dans la tâche, celui-ci se manifesterait par la qualité et l'intensité démontrées par les apprenants lorsqu'ils accomplissent une tâche durant le cours. Par conséquent, l'engagement et l'engagement dans une tâche se distinguent grâce au contexte. L'engagement peut être conçu comme un état général en lien avec l'apprentissage de la L2 tandis que l'engagement dans la tâche est situationnel dépendant de la tâche ou du type de tâche sélectionné.

Une des façons d'analyser l'engagement dans la tâche est le calcul d'épisodes reliés à la langue, ce qui, d'après McDonough *et al.* (2021), s'avère le signe d'un CI démontrant un taux élevé d'ÉEI, si ceux-ci sont reliés à des discussions sur des éléments centrés sur la forme. Philp et Duchesne (2016) mentionnent que l'engagement devrait être opérationnalisé par le chercheur selon le contexte impliquant la tâche, les participants, etc.

2.2.2 Le comportement dans l'engagement

Bien que l'engagement soit un concept englobant plusieurs facteurs, ce qui nous intéresse est en fait l'un de ses sous-aspects, le CE. L'engagement devrait s'étudier avec toutes ses sous-composantes, mais ce ne sera pas le cas pour cette recherche, car nous nous intéressons uniquement à l'une de ses sous-composantes (Philp et Duchesne, 2016).

Plusieurs chercheurs ont des conceptions différentes sur la façon d'analyser le CE. Philp et Duchesne (2016) mentionnent qu'Anderson (1975) percevait cela comme étant le contraire d'un apprenant désengagé, et d'autres chercheurs, comme un continuum sujet à plusieurs variations. Donc, le CE peut s'opérationnaliser par le temps consacré par des apprenants à faire une tâche, ou le comptage des mots ou des tours de parole pendant l'interaction au cours d'une tâche, etc. (Dörnyei et Kormos, 2000 ; Philp et Duchesne, 2016). De plus, le CE dans une tâche a

précédemment été évalué par des sondages auxquels les apprenants devaient répondre, des listes à cocher par l'enseignant lors des activités en classe, des entrevues ainsi que des observations faites en classe des apprenants et de leur performance lors des activités (Zare et Derakhshan, 2024).

La section suivante présente la VdC. Celle-ci met en évidence un aspect important du comportement de l'apprenant. En effet, cette variable sera discutée en présentant les comportements observables discrets (lever la main, réagir par un hochement de la tête, etc.) ou évidents (l'acte de parole).

2.3 La volonté de communiquer

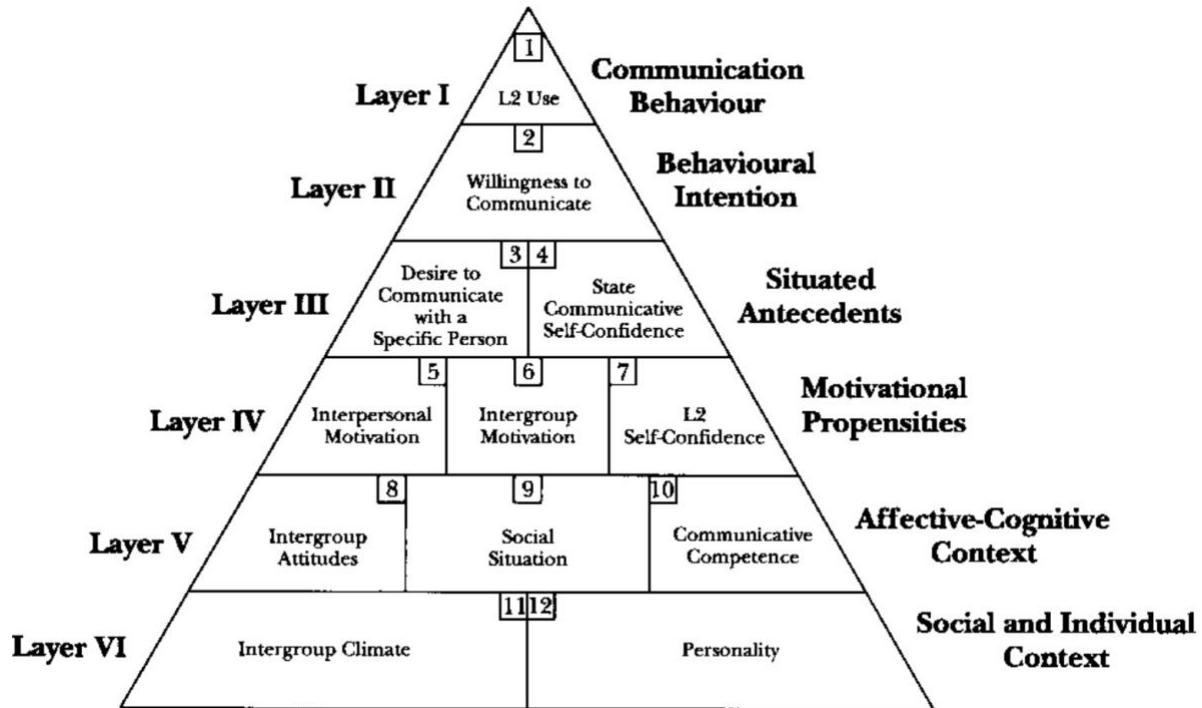
La VdC est l'intention d'entrer dans la communication. Cela peut se manifester par l'acte de parole, comme poser une question, faire un commentaire à un camarade sur ce qu'il a dit, etc. (Cao et Philp, 2006), lors d'une interaction orale ou par la démonstration physique du désir de communiquer, ce qui peut être manifesté par le fait de lever la main dans une salle de classe, par exemple (MacIntyre *et al.*, 1998). La VdC est un concept qui a été exploré depuis plusieurs années, car il est considéré comme essentiel dans l'interaction, puisqu'il s'agit de la condition principale pour qu'une discussion débute (Mystkowska-Wiertelak et Pawlak, 2017), c'est pourquoi ce concept est toujours étudié aujourd'hui.

2.3.1 Le développement historique de la variable « volonté de communiquer »

D'abord introduit par McCroskey et Baer (1985) en lien avec l'acquisition de la langue maternelle, ce concept était au départ perçu comme un trait de personnalité. Puis, plusieurs chercheurs ont tenté de mieux le définir en y ajoutant des variables qui y sont affiliées (Mystkowska-Wiertelak et Pawlak, 2017). MacIntyre *et al.* (1998) se sont donné l'objectif de présenter les variables pouvant affecter la VdC en L2, et ce, sur les plans linguistique, communicatif et psychologique. Ils désiraient exposer les relations potentielles entre les variables à l'aide d'un modèle conceptuel afin de décrire, expliquer et prédire la communication en L2. Ce modèle a été l'assise de plusieurs autres recherches au sujet de la VdC.

D'après ce modèle, il y a plus d'une trentaine de variables affectant la VdC (McIntyre *et al.*, 1998). Les variables telles que la situation sociale et les attitudes intergroupes l'affectent, et ce sont aussi des composantes de l'ÉEII que nous allons expliquer ultérieurement.

Figure 2.1 Pyramide de la volonté de communiquer



Source : tirée de MacIntyre *et al.* (1998)

Afin de mieux comprendre cette variable complexe, voici une synthèse du modèle. Au premier niveau se trouve le comportement communicatif, plus précisément l'usage de la L2. Le deuxième niveau est la volonté de communiquer, comme mentionné précédemment, il s'agit de la prédisposition de l'apprenant à entrer dans le discours, cela peut se manifester par l'acte de parole ou simplement par les gestes tels que hocher la tête pour démontrer son approbation. Pour ce faire, deux éléments sont requis, le désir d'entrer dans la communication ainsi que la confiance en soi. Au troisième niveau, nous y retrouvons les différences individuelles, c'est-à-dire la motivation intergroupe, interpersonnelle et le sentiment de confiance. Au cinquième niveau, il y a les attitudes intergroupes, la situation sociale et la compétence communicative. Finalement, la sixième section comprend le climat de l'intergroupe et la personnalité.

La VdC est démontrée par un apprenant qui est prêt à communiquer à un moment particulier avec une ou des personnes spécifiques, cela est volatile et est sujet à changement tout au long de l'interaction (MacIntyre *et al.*, 2001). Il s'agit donc de comportements pouvant être observables, comme se porter volontaire pour répondre à une question, poser une question, deviner une réponse, etc. (Cao et Philp, 2006). Depuis, plusieurs chercheurs considèrent la VdC comme une variable situationnelle qui va différer selon le contexte (Yashima, 2002).

2.3.2 La volonté de communiquer en relation avec d'autres variables affectives

Il est important de s'intéresser aux variables affectives ayant déjà été analysées avec la VdC, car l'ÉEI en est une et nous cherchons à déterminer s'il existe des liens entre ces deux variables. En effet, la relation entre la variable VdC et d'autres variables affectives a fait l'objet de plusieurs recherches (Kęłowska, 2012). La VdC étant la dernière étape avant l'entrée dans la communication, il est supposé que d'autres variables affectives affecteraient la prise de parole (Mystkowska-Wiertelak et Pawlak, 2017).

L'influence de différentes variables affectives sur la VdC a un impact sur le CI d'apprenants de L2. La recherche de Šafranĵ *et al.* (2021) a examiné le concept de soi en L2 (la variable indépendante) en lien avec la motivation et la VdC (les variables indépendantes). Les variables modératrices étaient le genre (168 femmes et 228 hommes), le temps passé à apprendre la L2, ainsi que l'endroit où habitent les apprenants. Il y a eu 396 répondants, provenant de deux universités, au sondage. La VdC étant la variable qui nous intéresse, nous mentionnerons les informations qui y sont relatives. Afin d'effectuer l'analyse, les chercheurs ont distribué des questionnaires sur la VdC. Les principaux résultats des corrélations entre les variables ont démontré qu'il n'est pas possible de confirmer que l'idéal de soi est relié à la VdC, puisque le lien n'est pas statistiquement significatif. Les variables qui prédisaient la VdC étaient l'idéal de soi et le fait de résider dans le pays où la langue est parlée, mais le temps passé à apprendre la langue montrait une corrélation négative. Enfin, les notes élevées des apprenants avaient un impact positif sur la VdC. Ceci démontrerait que certains apprenants possèdent des motivations extrinsèques et comment cela peut encourager la VdC. Ceci est également le cas pour la recherche de Piechurska-Kuciel (2011), où les corrélations

démontraient un lien significatif entre la note octroyée par l'enseignant(e) et la perception de l'apprenant de son habileté, et donc, indirectement, de sa VdC.

La recherche de Bergil (2016) s'est aussi intéressée à la VdC et à d'autres variables affectives. En effet, cette chercheuse a observé l'influence de la VdC d'apprenants turcs en anglais langue étrangère en lien avec les différences individuelles et leur compétence à l'oral. Pour ce faire, ils ont utilisé deux questionnaires, un pour les apprenants et l'autre que l'enseignant devait remplir à l'aide d'une échelle de Likert. Les résultats ont démontré que la perception de la VdC des apprenants divergeait de la perception de l'enseignant. En effet, les apprenants avaient des opinions contraires à celles de l'enseignant par rapport à leur compétence. Cette procédure est particulièrement importante pour notre recherche, puisque nous procéderons d'une façon similaire en comparant le CE observé par l'enseignant (sous forme de note) et la perception de l'apprenant (sous forme de questionnaire). Nous allons présenter des recherches sur la VdC dans des contextes de classe puisque notre recherche est réalisée auprès d'apprenants du secondaire et divers facteurs reliés à l'environnement peuvent affecter ces derniers.

2.3.3 La volonté de communiquer dans les salles de classe

De nombreux facteurs peuvent affecter la VdC dans la classe, qu'il s'agisse de l'enseignant, des pairs, du contexte ou des activités réalisées. Cao et Philp (2006) ont examiné les interrelations entre la VdC individuellement et la VdC en L2 dans différents contextes interactionnels. Ils ont aussi étudié la perception des apprenants des facteurs qui contribuaient à leur VdC dans les contextes de classe. Cette recherche a exploré les corrélations entre les variables ainsi que le comportement des apprenants lors d'interactions avec toute la classe, en petit groupe et en dyade. Les chercheurs ont sélectionné huit participants de niveau intermédiaire en Nouvelle-Zélande dont les origines étaient différentes. L'étude s'est déroulée sur une période d'un mois. Afin de vérifier les corrélations entre les variables, des questionnaires ont été remplis, des observations en classe effectuées ainsi que des enregistrements vocaux lors des travaux en groupe. Puis, afin de vérifier les perceptions, des entrevues individuelles ont été réalisées. Les résultats ont démontré qu'il n'y avait pas de corrélation entre les perceptions des apprenants de leur VdC et le comportement observé, et qu'il n'y avait pas de corrélation entre la VdC déclarée et les différents contextes de communication

(entre pairs, en équipe ou seul devant la classe). Autrement dit, pour ce contexte, il n'y avait pas de lien entre le contexte de communication et la VdC déclarée par l'apprenant. Cependant, une différence significative a été trouvée dans la corrélation entre le comportement et la VdC selon les différents contextes. Les entrevues individuelles ont été riches en information pour recueillir les perceptions, et les apprenants ont mentionné qu'il y avait quatre facteurs principaux influençant leur VdC : le nombre d'élèves qui écoutent, leur confiance en eux-mêmes, la familiarité avec le(s) interlocuteur(s) et la participation de ces derniers. Ces facteurs étaient donc tous directement liés au contexte de l'interaction.

Les recherches existantes ayant peu exploré la relation entre la VdC des apprenants et leur participation dans des tâches d'interaction en classe, Bernales (2015) a voulu explorer la VdC par rapport aux prédictions (moment de prise de parole) des apprenants, leurs attentes et leur raisonnement au sujet de leur prédisposition à communiquer en classe. Cette recherche de type mixte a fait appel à 16 participants apprenants de l'allemand qui en étaient à leur troisième semestre. Pour la participation en L2, les variables étudiées étaient les idées que les apprenants planifiaient d'articuler et celles que les apprenants ont rapporté avoir articulées. Les données ont été recueillies à 4 moments durant la session de 15 semaines. Pour la partie quantitative de cette recherche, tous ont répondu à des sondages en classe, et ce, à trois reprises dans chacune des quatre rencontres. Puis, il y a eu des observations filmées en classe. Enfin, pour la partie qualitative, quatre participantes ont fait deux entrevues, une étant semi-structurée et la seconde en appliquant la méthode de collecte « rappel stimulé ». Les résultats rapportés ont présenté que les apprenants ne pouvaient pas prédire lorsqu'ils allaient communiquer, en revanche, au fil de la session, leurs réponses changeaient puisqu'ils apprenaient à mieux se connaître. Lors des entrevues, il a été dit que l'enseignant exerçait une influence sur la VdC des apprenants par les méthodes employées pour l'enseignement, les habitudes de classe et par sa conception de ce qu'était un bon CI. Les entrevues ont révélé que les apprenants jugeaient que les facteurs contextuels jouaient un rôle concernant leur décision de communiquer ou non. En effet, une situation pouvait être jugée moins appropriée pour parler alors que l'apprenant était prêt à le faire. De plus, les facteurs linguistiques et sociaux exerçaient également une influence sur la prise de parole. L'activité utilisée dans cette étude (discussion en dyade) a, selon les étudiants, contribué à la VdC indirectement, puisqu'elle a

favorisé leur confiance en eux. En effet, le fait de répéter la tâche a créé une plus grande familiarité et une aisance, et donc, les apprenants étaient plus enclins à parler. Il est supposé qu'une tâche ayant déjà été effectuée à quelques reprises affecterait positivement le CE.

Cutrone et Beh (2018) ont également analysé la VdC grâce à des tâches auprès de 235 apprenants japonais étudiant à l'université et suivant des cours d'anglais dans des classes de communication de première année. Ceux-ci ont répondu à deux sondages sur la VdC, au début et à la fin de l'intervention. Puis, des entrevues ont été réalisées avec cinq d'entre eux. Ils avaient tous eu une formation en anglais, mais étaient considérés comme débutants quant à la communication orale. Les résultats à la suite de l'intervention ont révélé que la VdC des apprenants avait augmenté et que ceux-ci aimaient beaucoup avoir l'occasion de discuter avec leurs pairs.

Également en lien avec les activités en classe, De Saint Léger et Storch (2009) ont cherché à approfondir les perceptions qu'ont les apprenants de leur compétence orale ainsi que de leur contribution et attitude. Les apprenants situés entre 20 et 25 ans étaient des étudiants d'une université australienne, situés au niveau 3 pour l'apprentissage du français. Les données ont été recueillies à l'aide de deux questionnaires remplis individuellement ainsi que d'une entrevue semi-structurée auprès d'un groupe de discussion focalisée sur la base des thèmes récurrents tirés des questionnaires. Les résultats ont révélé que dans ce contexte, la compétence de communication était un prédicteur de la VdC, ce qui était également le cas pour l'idéal de soi en L2 et le plaisir dans la L2. La VdC est donc une variable multifactorielle qui varie selon l'individu. Celle-ci comprend plusieurs sous-composantes, ce qui complexifie son interprétation. Elle est toutefois déterminante pour la prise de parole. Cette variable est donc infiniment pertinente lorsque l'on veut favoriser l'apprentissage d'une LA. Dans sa recherche, Peng (2014) a trouvé que les tâches centrées sur la forme généraient légèrement plus de VdC que celles centrées sur le sens, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que l'objectif centré sur la forme est plus évident pour les apprenants.

Comme il a été mentionné précédemment, lorsqu'il est question d'une interaction, la VdC peut fluctuer, car celle-ci peut être influencée par les pairs. Par exemple, dans la recherche de Kang (2005), les participants ont mentionné qu'ils ne désiraient pas communiquer lorsqu'ils percevaient

que leurs pairs étaient plus performants dans la langue qu'eux. Dans la recherche de De Saint Léger et Storch (2009), les participants n'étaient pas suffisamment confiants pour communiquer devant leurs pairs lorsqu'il était question de parler seul devant toute la classe; cependant, en ce qui concerne les discussions en petits groupes, les opinions étaient ambivalentes. Un participant a mentionné en entrevue qu'il ne trouvait pas les discussions authentiques, puisque parmi leurs pairs il n'y avait aucun locuteur natif de la L2. MacIntyre *et al.* (1998) ont fait remarquer que les apprenants peuvent décider de ne pas contribuer à une discussion entre pairs par solidarité pour les autres, si certains apprenants parlent moins, ou pour leur laisser l'occasion de pratiquer plus la LA. Ainsi, la VdC serait un choix et non le fait de ne pas être capable de parler. Dans l'étude de Bernales (2016), une participante parmi les étudiants allemands a mentionné en entrevue dirigée avoir apprécié l'occasion de discuter avec ses pairs librement; ceci l'a menée à devenir plus à l'aise de communiquer dans la L2. Cette activité a contribué à la VdC puisqu'elle a été répétée à maintes reprises, permettant ainsi aux apprenants de s'y familiariser et de pratiquer fréquemment avec leurs pairs. La VdC est influencée par les pairs et avec qui sont placés les apprenants (MacIntyre *et al.*, 1998).

Enfin, afin de répondre au besoin d'analyser la VdC et ses fluctuations au sein de la discussion, Yashima *et al.* (2018) ont fait une intervention auprès de 21 Japonais, apprenants de l'anglais. Les apprenants ont répondu à des sondages, puis leurs discussions ont été enregistrées et transcrites; ceux-ci répondaient à des questions de réflexion. À la suite de cela, un sous-groupe a été interrogé sur certains de leurs comportements grâce à l'appui des questionnaires qu'ils avaient préalablement remplis. Les résultats ont démontré le besoin d'utiliser une méthode permettant l'analyse de la VdC et ses fluctuations en temps réel, puisque cela permet plus de précision quant à l'observation des changements durant l'interaction (Yashima *et al.*, 2018). C'est pour pallier ces limites que la méthode idiodynamique a été créée.

2.3.4 La méthode idiodynamique

Plus récemment, les chercheurs ont créé l'approche idiodynamique afin d'observer la VdC. La VdC, comme mentionné précédemment, est étudiée depuis longtemps et toujours considérée comme importante dans l'étude des langues secondes. Une nouvelle façon de l'étudier a été créée

récemment afin de répondre au besoin d'analyser sa variation susceptible de changer à tout moment au sein d'une interaction. En effet, cette méthode permet de mieux traiter de la nature changeante de la VdC.

La méthode idiodynamique a été développée par Wood (2016). Elle permet d'analyser la VdC dans des situations spécifiques et ainsi de mieux comprendre comment cette dernière peut fluctuer rapidement au sein de l'interaction. Celle-ci répond au besoin de mesurer les fluctuations dans la VdC, ce qui s'avère être une lacune dans la pyramide de MacIntyre (2020). Cette méthode consiste à capturer les changements relatifs à la VdC dans l'interaction (Mardian et Nushi, 2022). D'après MacIntyre et Legatto (2011), elle est constituée de quatre étapes. Premièrement, une tâche est enregistrée afin d'être présentée de nouveau aux apprenants. Deuxièmement, chaque apprenant indique auprès d'un assistant de recherche son niveau de VdC à l'aide d'une échelle, afin qu'un graphique puisse être créé. Troisièmement, ce graphique est analysé et les changements observables dans la VdC sont discutés avec l'apprenant. Finalement, la session est entièrement transcrite.

Dans leur étude, Mardian et Nushi (2023) voulaient utiliser la méthode idiodynamique pour observer son application et ses contributions dans l'analyse de la VdC, la motivation dans la L2 et l'anxiété d'apprentissage de la langue. Ils ont découvert que cela permet de comprendre ce qui va influencer la fluctuation des différences individuelles et de mieux comprendre l'apprentissage d'une langue. Elle permet de tracer rapidement les changements des émotions des apprenants ainsi que leur motivation, en plus de comprendre les difficultés qui peuvent nuire à l'interaction (Mardian et Nushi, 2023). Ducker (2021), quant à lui, a utilisé cette méthode pour comprendre les variations dans les interactions d'apprenants de langue étrangère concernant leur VdC.

Nematizadeh et Wood (2019) ont effectué une recherche auprès de quatre participants afin d'évaluer la VdC en lien avec la fluidité de la parole à l'aide de la méthode idiodynamique. Cela a permis aux chercheurs d'obtenir des précisions sur les raisons exactes pour lesquelles la VdC avait changé dans le contexte de la discussion. Les résultats de cette recherche démontrent que la fluidité n'est pas le gage de VdC. Certains des apprenants parlaient beaucoup et de façon fluide, mais

déclaraient ne pas avoir une VdC élevée, car ils cherchaient leurs mots ou hésitaient, par exemple. Toutefois, dans la plupart des cas, plus la parole était fluide, plus l'apprenant déclarait avoir une forte VdC. Les résultats offrent des pistes aux enseignants afin d'encourager la VdC, par exemple, la plupart des participants ont mentionné qu'un des facteurs encourageant le VdC était la sécurité d'avoir quelques notes afin d'appuyer leurs dires (Nematizadeh et Wood, 2019).

La VdC est une variable qui prédomine dans la recherche et est toujours étudiée lorsqu'il est question d'interaction, que cela soit à l'école ou au quotidien. L'ÉEI, développé dans la prochaine section, est également une variable qui informe les chercheurs sur l'apprenant dans l'interaction, bien que cette variable soit plutôt axée sur le travail entre pairs.

2.4 L'état d'esprit d'interaction

L'ÉEI est un concept récent. Il s'agit d'une disposition envers la tâche ou l'interlocuteur, avant ou durant une tâche d'interaction (Sato, 2017). Ce concept se rapporte à l'état affectif des apprenants, une variable multifactorielle ayant un impact connu sur plusieurs variables en lien avec l'apprentissage (Kębłowska, 2012). Pour le moment, peu de recherches portent sur cette variable individuelle affective, c'est pourquoi il est important de chercher à l'étudier plus en profondeur puisque cela (McDonough *et al.*, 2022) permettrait de mieux comprendre l'interaction entre pairs ainsi que la disposition envers une tâche (Sato, 2017), ce qui est nécessaire dans l'apprentissage d'une L2. L'inspiration à la base de l'ÉEI est la théorie de l'interdépendance sociale qui propose un lien entre la psychologie, l'interaction et la réussite d'un objectif par un individu (Pai, Sears et Maeda, 2015, cité dans Sato, 2017). Quant aux facteurs affectifs (attitudes, perceptions, émotions et orientations), ceux-ci influencent les types d'interactions (collaborative, etc.), ce qui aura forcément un impact sur l'apprentissage (Sato, 2017).

Les fondements du concept proviennent également de l'interactionnisme et de la théorie socioculturelle (Sato, 2017). La collaboration avec les pairs étant nécessaire afin d'accomplir une tâche d'interaction, ce concept aiderait à mieux saisir les attitudes des apprenants et à éclairer sur leur niveau d'engagement. (Sato et McDonough, 2020). En effet, Sato (2017) a découvert que l'ÉEI

favoriserait le développement de la langue ainsi que le nombre de rétroactions produites. Sato et McDonough (2020) ont créé un questionnaire avec cinq variables qui, selon eux, constitueraient l'ÉEI. Il s'agit de l'interaction entre pairs (lorsqu'un apprenant parle avec un autre), la collaboration pour l'apprentissage d'une langue (lorsque des apprenants collaborent ensemble afin d'atteindre un objectif commun, par exemple écrire un texte), l'attention à la forme (lorsqu'un apprenant démontre de l'attention à la façon dont il parle ou écrit), la provision de rétroactions par les pairs (un apprenant commente le travail d'un camarade dans l'objectif de l'aider à s'améliorer) et la réception de la rétroaction par les pairs (lorsqu'un apprenant reçoit des commentaires de la part d'un pair et est ouvert d'esprit à comprendre la rétroaction) (Behney et Gass, 2021). Toutes ces composantes peuvent être observées et, selon nous, pourraient permettre à l'enseignant de mieux comprendre le comportement de l'apprenant dans une interaction.

2.4.1 Recension des écrits

Le but de l'étude de Sato (2017) était d'examiner comment l'ÉEI affecte les comportements interactionnels et le développement de la L2. Pour ce faire, 53 adolescents (15-16 ans) hispanophones d'une école privée au Chili ont participé à l'étude. Dans ce contexte, la L2 (anglais) était enseignée en Espagnol, et l'attention était portée sur la grammaire et le vocabulaire. Il y avait peu de discussions entre pairs ou avec l'enseignant(e), car le système éducatif décourage l'interaction en classe. Les apprenants étaient classés au niveau B1 et ont été divisés en deux groupes selon leurs résultats au cours de l'année précédente (A = moins compétents ; B = plus compétents). Comme cette étude s'intéressait à l'interaction, plusieurs activités différentes ont été élaborées pour mettre les apprenants dans des contextes favorables à la discussion. Le traitement s'est déroulé en 4 cours de 40 minutes étalés sur 4 semaines dans lesquels les apprenants accomplissaient des activités collaboratives. Pour mesurer l'ÉEI, cinq participants de chaque groupe ont été sélectionnés pour passer des entrevues individuelles d'environ 15 à 20 minutes avant le traitement; ceux-ci ont été choisis pour former un groupe de discussion. Ce sous-échantillon a aussi été utilisé pour mesurer le CI, puisque leurs dires ont été enregistrés lors des activités collaboratives. Le développement langagier a été opérationnalisé selon l'utilisation de temps de verbe au passé et la richesse lexicale, lors d'une tâche de description d'images. Les activités

collaboratives ont permis d'analyser la variable dépendante — les interactions entre les apprenants —, il était ainsi possible d'observer comment les apprenants créent des occasions de rétroaction corrective et de collaboration, et comment celles-ci sont médiées par l'ÉEI. Pour l'activité d'interaction, les apprenants ont visionné une vidéo, rempli une fiche et fait une activité de jeu de rôle, et finalement, ils ont discuté. Les résultats ont démontré que les apprenants ayant un taux élevé d'ÉEI (groupe dans la classe A) collaboraient mieux en équipe puisqu'aucun n'assumait un rôle autoritaire; ils s'entraidaient et combinaient leurs connaissances afin d'effectuer l'activité. Finalement, ce sont ces derniers qui ont le mieux performé lors des activités d'interaction et se sont améliorés dans l'utilisation du temps de verbe, après l'intervention pour l'apprentissage du passé en anglais. Les résultats mènent à croire qu'il y aurait donc un lien entre l'ÉEI et le CI des apprenants, et que ceux avec un ÉEI élevé auraient tendance à collaborer davantage avec leurs pairs. La compétence de départ dans la L2 n'était donc pas un facteur qui allait déterminer la réussite à résoudre une tâche d'interaction. Il est donc indéniable que l'ÉEI a un impact sur l'apprentissage, puisque cela affecte directement le CI de l'apprenant et que celui-ci apprendra davantage selon le niveau auquel il est situé.

Afin de mieux comprendre comment les apprenants réagissent dans des interactions orales lorsqu'ils sont confrontés aux erreurs de leurs pairs, Sato et McDonough (2020) ont voulu examiner si les apprenants remarquaient les erreurs produites par leurs pairs, dans quels contextes ceux-ci offraient des rétroactions et si le fait de remarquer l'erreur et de donner une rétroaction favorisait le développement de la L2. Les participants étaient des apprenants chiliens (61 femmes ; 41 hommes) qui suivaient un programme en éducation de l'anglais dans une université privée. Ils étaient à des stades différents dans le programme ainsi qu'à des stades différents d'apprentissage de la L2. Six classes ont été visitées. Un document a été remis contenant le test donné dans la recherche de Bachman (1985), afin d'établir le niveau de compétence des apprenants; celui de MLAT-IV, pour vérifier la capacité d'analyse grammaticale; ainsi qu'un questionnaire sur l'ÉEI, pour examiner les facteurs affectifs. À la suite de cela, les apprenants ont réalisé une tâche individuelle après la projection d'une vidéo contenant des fautes (morphosyntaxiques, lexicales et phonologiques) portant sur une entrevue d'une durée de 5 minutes, destinée à un poste d'enseignant d'anglais au primaire. Ils ont été invités à imaginer que la personne à l'entretien d'embauche était

un de leur camarade de classe. Puis, ils se sont fait remettre un document afin d'écrire leurs rétroactions sur ce qu'ils avaient vu en général, l'intention ne leur a pas été précisée. L'utilisation d'entrevues individuelles — la façon de mesurer l'ÉEI dans Sato (2017) — n'est pas idéale, car l'étude étant qualitative, elle n'a pas permis de déterminer s'il y avait des liens de causalité entre les variables. Un questionnaire a donc été élaboré par Sato et McDonough afin de pallier ce manque dans la recherche sur la relation entre les facteurs affectifs et les impacts sur les processus cognitifs durant l'utilisation de la langue.

Sato et McDonough (2020) ont examiné les types d'erreurs que les apprenants pensaient remarquer chez leurs pairs et ont examiné les types d'erreurs faites. Ensuite, ils ont regardé si la compétence dans la L2, la capacité d'analyse du langage (afin de vérifier si les apprenants peuvent reconnaître les fonctions de chaque unité dans la phrase) et l'ÉEI pouvaient prédire si les fautes seraient remarquées. Les résultats ont démontré que les apprenants donnaient des rétroactions sur le contenu plutôt que sur la forme. Afin d'établir quelles fautes étaient remarquées, les chercheurs ont procédé à une analyse descriptive de toutes les fautes mentionnées à la suite du questionnaire. Puis, pour établir quels types d'erreurs étaient les plus remarqués, les fréquences entre les types d'erreurs (morphosyntaxe, lexicale et phonologique) ont été comparées. Les apprenants remarquaient peu les fautes qui étaient incluses dans la tâche communicative. Donc, il est déduit que la rétroaction par les pairs n'est généralement pas fréquente. L'ÉEI ne joue pas un rôle lorsqu'il s'agit de remarquer les erreurs. Cependant, les questionnaires sur l'ÉEI ont relevé que les corrélations de deux sous-construits — l'orientation vers la forme et la provision de rétroactions par les pairs — étaient significatives et influençaient la réception et l'acceptation de la rétroaction. En effet, les apprenants semblent croire que cela est socialement acceptable et utile à l'apprentissage.

Les précédentes recherches ont démontré une relation potentielle entre l'ÉEI et les interactions lors des tâches collaboratives. Toutefois, ces interactions avaient lieu lors des activités orales. McDonough *et al.* (2022) ont donc décidé de se pencher sur d'autres compétences en explorant la relation entre des apprenants du FLS durant des discussions portant sur des activités d'écriture et leur ÉEI pour vérifier l'impact de l'ÉEI lors d'activités collaboratives dans lesquelles les apprenants doivent écrire. Elles ont cherché à explorer s'il y a une relation entre les conversations

durant les tâches d'écritures interactives et l'ÉEI. Les participants étaient des universitaires du Québec dont la moyenne d'âge était de 19,5 ans. La collecte de données s'est faite sous forme d'un questionnaire sur l'ÉEI ainsi que de conversations enregistrées provenant de trois groupes différents (révision interactive, écriture collaborative et planification interactive). Les apprenants ayant un fort ÉEI discutaient davantage de la langue. L'engagement dans l'interaction sur le contenu était négativement relié à l'ÉEI, puisque lorsqu'ils parlaient de la langue, ils parlaient moins du contenu.

Contrairement aux autres études, Sato (2017) a réalisé la sienne auprès d'adolescents. Pour leur part, les articles de Sato et McDonough (2020) ainsi que McDonough *et al.* (2022) ont ciblé des adultes. Plusieurs avenues de recherche sont mentionnées par les chercheurs afin de mieux comprendre l'impact de l'ÉEI chez les apprenants. McDonough *et al.* (2022) suggèrent de vérifier si l'ÉEI est relié à la réussite ou à l'échec des apprenants quant à la résolution des problèmes qu'ils rencontrent dans la L2. De plus, elles présentent l'importance de rechercher les relations entre l'ÉEI et d'autres concepts comme la VdC ou la motivation afin d'explorer comment cela peut influencer les comportements des apprenants. L'ÉEI est une variable pertinente à explorer, surtout lorsque le travail entre pairs est favorisé en classe. L'étude de cette variable permettrait d'apporter davantage d'information sur les apprenants afin que les enseignants puissent mieux intervenir pour les guider dans l'apprentissage de la L2 et mieux organiser les tâches éducatives.

2.5 Les savoirs actuels

La VdC et l'ÉEI sont deux variables qui permettent de mieux comprendre l'interaction des apprenants en L2, ce qui est essentiel pour soutenir les apprenants dans l'apprentissage d'une LA. Il est intéressant d'effectuer une corrélation entre ces deux variables (McDonough *et al.*, 2022). Ceci permettrait de déceler en examinant les corrélations s'il s'agit bien de deux variables distinctes ou de déterminer si l'ÉEI est un possible nouveau sous-construit de la VdC, étant donné que plusieurs similitudes peuvent être observées.

Contrairement au contexte chilien (Sato, 2017) où les apprenants sont encouragés à développer la grammaire ainsi que l'apprentissage de mots et où l'accent n'est pas mis sur la communication, au

Québec, les enseignants sont censés encourager et favoriser l'interaction. Les apprenants sont normalement habitués à travailler en dyades ou en petits groupes. Dans cet ordre d'idées, il s'avérerait intéressant d'interpréter comment le contexte d'enseignement de FLS influence l'ÉEI et la VdC des apprenants, permettant ainsi de comprendre ce qui peut encourager un travail plus effectif entre pairs.

2.6 Les questions de recherche

Les questions qui guideront cette recherche sont les suivantes :

- Est-ce qu'il y a un lien entre la VdC et de l'ÉEI chez des apprenants de FLS ?
- Lorsqu'il s'agit d'observer le CE chez des apprenants de FLS, quelle est l'influence de la VdC et de l'ÉEI ?

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, la méthodologie proposée pour répondre aux questions de recherche sera présentée. D’abord, il sera question du type de recherche employée (3.1), puis des participants de cette recherche (3.2). Ensuite, nous expliquerons les instruments de collecte de données (3.3) ainsi que le déroulement de la procédure de cueillette des données (3.4). Finalement, le traitement et l’analyse des données (3.5) ainsi que les considérations éthiques seront étayés (3.6).

3.1 Le type de recherche

Cette recherche utilise un devis corrélationnel descriptif puisque l’objectif est d’expliquer et de décrire les relations entre les trois variables : le CE observé par l’enseignante, la VdC de l’apprenant et son ÉEI (Fortin et Gagnon, 2022).

3.2 Les participants

Les participants de cette recherche étaient des apprenants d’une classe de FLS suivant le programme Français de base (Ministère de l’Éducation et Ministère de l’Enseignement supérieur, s.d.) MEES, s. d). Ceux-ci étaient en secondaire 5 et suivaient leur scolarité dans une école secondaire anglophone de la Rive-Sud de Montréal. La majorité des apprenants possèdent l’anglais comme langue dominante, certains ont comme langue première le chinois, le coréen et l’arabe. La recherche a été réalisée dans une classe de 20 apprenants. Ceux-ci ont été recrutés pour participer au sondage. Les conditions n’ont permis qu’à seulement 15 participants de remplir les sondages et de participer à l’activité puisqu’il y avait quelques absents la journée ou le sondage a été rempli et il y a eu des problèmes techniques puisqu’un des sondages ne fonctionnait pas. De ce fait, les élèves ont donc dû envoyer un PDF de leurs réponses et certains n’ont pas écouté les consignes, réduisant le nombre de données.

Le programme Français de base est destiné à rendre l’apprenant fonctionnel en français, c’est-à-dire apprendre les bases afin qu’il puisse participer et contribuer à la société. L’objectif essentiel à atteindre est de communiquer avec autrui (Ministère de l’Éducation du Québec, 2021) MEQ, 2021).

Donc, les apprenants auraient normalement eu des enseignants s'étant concentrés sur leur développement de la compétence orale.

Il est important de souligner que la chercheuse est aussi l'enseignante qui a encadré la réalisation de cette recherche d'où l'emploi du féminin. Elle est enseignante dans l'école depuis 5 ans, sa formation a été réalisée en enseignement du FLS dans une université québécoise. L'enseignante a utilisé son jugement professionnel, son expérience d'enseignante ainsi que d'évaluatrice pour les examens d'interaction ministériels auprès de la commission scolaire où elle travaille afin de donner des notes aux apprenants.

3.3 Présentation des instruments de mesure

3.3.1 La tâche d'interaction

Les apprenants ont fait une tâche en classe qui visait la communication à l'oral. Pour réaliser celle-ci, ils devaient regarder un PowerPoint qui présentait des affirmations, par exemple : « les chiens sont de meilleurs animaux de compagnie que les chats ». Ils devaient réagir à chacune d'entre elles et discuter avec différents camarades de classe afin de remplir une fiche. Les apprenants ont été prévenus et savaient qu'ils étaient en situation d'évaluation, car l'enseignante voulait faire preuve de transparence et les avertir que les résultats seraient considérés au bulletin.

Les notes d'observations étaient prises durant la réalisation de la tâche ainsi que durant la discussion finale. La tâche était encadrée par l'enseignante puisque parfois il était nécessaire que les apprenants discutent avec ceux qui avaient la même opinion qu'eux et à d'autres moments avec ceux qui avaient une opinion différente. Lorsqu'ils se positionnaient pour dire s'ils étaient d'accord (vert), indifférents (jaune) ou en désaccord (rouge) avec une affirmation, ils levaient un carton de couleur. De cette manière, ils pouvaient repérer facilement les apprenants qui partageaient la même opinion ou une étant contraire à la leur (*voir Annexe A*). Les apprenants avaient une fiche à remplir nécessitant l'interaction entre eux (*voir Annexe B*), ils devaient combler un manque d'information. L'objectif final était de recueillir les opinions de leurs camarades pour avoir une perspective plus détaillée sur le thème des animaux et ainsi répondre à une question de façon élaborée.

3.3.2 L'engagement dans l'interaction

L'enseignante utilisait la grille et se concentrait sur la variable « engagement dans l'interaction » en prenant des notes d'observation tout au long de la tâche. Le fait d'être évalués a pu interagir avec la motivation et le comportement des apprenants (Zuniga, 2023). La grille ministérielle a été employée puisqu'il s'agit de la façon dont les apprenants anglophones sont évalués au secondaire et comment leur CE est analysé par les enseignants de la façon la plus objective possible. Pour mesurer le CE, l'enseignante s'est basée sur ses notes prises tout au long de la réalisation de la tâche d'interaction et des discussions de groupe. Elle a analysé le sous-critère « engagement dans l'interaction » de la compétence interagir en français à l'oral du programme (*voir Annexe C*). Lors de l'évaluation de l'interaction en français, l'enseignante s'est basée sur deux critères, le premier est « l'efficacité de la communication d'idées liées aux propos de l'interlocuteur » et le deuxième, « l'efficacité de l'application des conventions linguistiques et de la communication ». Le sous-critère, « engagement dans l'interaction », appartient au critère 1 et a été sélectionné pour cette recherche puisqu'il représente bien l'analyse du comportement de l'apprenant en situation d'interaction. L'enseignante a utilisé son jugement professionnel afin d'établir la note sur un total de 30 points. La note minimale possible était de 6 points indiquant qu'un apprenant s'exprime et démontre son engagement uniquement de façon non verbale, 12 points démontre que l'apprenant s'implique peu et seulement lorsqu'il est sollicité, 18 points est la note de passage et implique que l'apprenant s'engage dans la tâche par lui-même, réagit aux propos de ses pairs et utilise, si cela est nécessaire, diverses stratégies pour se faire comprendre, un apprenant obtenant 24 points est engagé activement et au besoin demande à ses pairs de clarifier leurs propos, la note maximale de 30 points est obtenue si l'apprenant réagit de différentes manières aux propos entendus et utilise différentes stratégies pour faire avancer la tâche d'interaction si le besoin est présent (MEQ, 2021

D'après le document ministériel, en secondaire 5, l'apprenant doit démontrer son implication, des réactions et comment il régule l'interaction (Interagir en Français, Guide d'utilisation de la grille d'évaluation, 2023). Afin de démontrer son implication, l'apprenant peut participer à l'échange en s'engageant dans la discussion et en utilisant des gestes physiques qui présentent qu'il écoute, par exemple en hochant la tête. Les réactions qu'un apprenant peut démontrer sont, entre autres, donner

son opinion à la suite d'une intervention d'un camarade. Finalement, en ce qui a trait à la régulation, il peut faire une synthèse des propos entendus.

3.3.3 L'état d'esprit d'interaction

En ce qui concerne le fait de mesurer l'ÉEI, un questionnaire qui a déjà été testé (Sato et McDonough, 2020) a été employé (*voir Annexe D*). Ce dernier a été adapté d'une recherche précédente (Sato et McDonough, 2020). Le questionnaire est disponible dans la base de données IRIS et est donc accessible pour les chercheurs. Les mesures ayant été sélectionnées pour créer ce questionnaire sont la psychologie de l'apprentissage, c'est-à-dire la motivation, la VdC, l'attitude envers la tâche, etc., ainsi que des questions tirées de questionnaires orientés sur des études de l'affectif et des facteurs sociaux influençant les façons, dont les apprenants, s'engagent avec leurs camarades ou envers une tâche.

Il fut pertinent d'utiliser ce questionnaire puisque l'utilisation de mesures déjà élaborées est un pas important vers des résultats de recherches comparables, une initiative reconnue et pratiquée qui a pris de l'ampleur dans la dernière décennie en didactique des langues additionnelles (Marsden *et al.*, 2018 ; Marsden et Mackey, 2011). Certaines adaptations ont été apportées au questionnaire pour refléter le contexte d'utilisation, comme il a été à l'origine écrit pour des étudiants universitaires chiliens apprenants du français. Le questionnaire est resté en anglais puisque les participants sont scolarisés en anglais, leur langue dominante. L'utilisation de la langue dominante des participants est standard pour s'assurer, le plus possible, qu'ils comprennent les questions et que les différences entre les participants dans leur capacité de répondre au questionnaire soient réduites (Bell, Collins et Marsden, 2021). Le questionnaire contient des sous-sections par rapport aux composantes de l'ÉEI, c'est-à-dire, l'interaction entre pairs (j'apprécie les activités de communication avec mes camarades de classe), la collaboration pour l'apprentissage (je collabore avec mes camarades de classe pour pratiquer et apprendre le français), l'orientation vers la forme (en parlant avec mes camarades de classe, j'ai tendance à me concentrer sur leur usage de la langue), la provision de rétroaction (je pense que c'est impoli de corriger les erreurs de français de mes camarades de classe) ainsi que la réception de rétroactions (je suis gêné(e) lorsque mes camarades de classe corrigent mes erreurs de français).Celui-ci contient 17 affirmations associées à une

échelle de Likert allant de 1 à 6, mais il a été modifié à la suite d'une discussion avec la direction de recherche pour une échelle allant jusqu'à 5. Puis, afin de faciliter la compréhension du questionnaire, les questions ont été répondues à l'aide de pourcentages contrairement à l'utilisation de l'échelle de Likert qui rendait l'interprétation du questionnaire plus complexe pour le public cible, tout comme pour le questionnaire sur la VdC.

3.3.4 La volonté de communiquer

Pour la VdC, le questionnaire créé par MacIntyre *et al.* (2001) a été sélectionné puisqu'il a été appliqué à deux reprises, soit dans les recherches de MacIntyre *et al.* (2001) ainsi que celle de Denies *et al.* (2015) (voir Annexe E). De plus, il s'applique à un contexte de classe et d'apprentissage du FLS et est écrit en anglais. Ce dernier contenait des phrases portant sur les sentiments de l'apprenant sur la communication avec d'autres personnes. Cependant, ce questionnaire a été adapté afin de viser uniquement la VdC à l'oral puisqu'il est divisé en deux sections visant deux compétences, l'écrit et l'oral. Donc, il ne contenait que huit phrases qui ont été modifiées afin de s'appliquer à la réalité de la classe et de la matière vue en classe (parler dans un groupe de ta fin de semaine).

Afin de faciliter la compréhension du questionnaire, les questions ont été répondues à l'aide de pourcentages contrairement à l'utilisation de l'échelle de Likert qui rend l'interprétation du questionnaire plus complexe pour le public cible. L'apprenant devait se situer à partir de 1 % s'il ne voulait pas communiquer dans le contexte ou à 100 % s'il voulait fortement communiquer. De plus, certaines phrases ont été modifiées afin d'être plus adaptées au contexte de l'année scolaire (avant la semaine de relâche) et aux participants.

3.4 La procédure de collecte de données

Au début du mois d'avril 2024, des élèves de secondaire 3, de 14 à 15 ans, ont été recrutés pour effectuer le pilotage des questionnaires afin de s'assurer que les questions soient bien comprises. Ces derniers ont lu toutes les phrases et ont modifié deux phrases qui pouvaient porter à confusion.

Ils ont fait un commentaire sur l'utilisation du genre en mentionnant qu'il serait préférable d'utiliser le langage épïcène. Le questionnaire sur l'ÉEI (voir *Annexe F*) a été simplifié pour une échelle de Likert de 5 affirmations au lieu de 6 afin d'éviter toute confusion possible et aussi assurer une cohésion avec le 2^e questionnaire sur la VdC (voir *Annexe G*).

La tâche expliquée précédemment a été réalisée avec le groupe, donc la majorité des apprenants savaient à quoi s'attendre en ce qui a trait au déroulement de l'activité et des attentes de l'enseignante. Le fait de répéter une activité qui a déjà été réalisée en classe permet aux apprenants d'être plus à l'aise, de favoriser l'usage d'un langage plus complexe (Ellis *et al.*, 2019) ainsi que d'encourager la négociation sur la forme et le sens.

La procédure de collecte de données s'est échelonnée sur environ trois périodes d'enseignement et s'est réalisée à la fin de mois d'avril 2024. Lors de la première période, il y avait 4 absents, réduisant le nombre d'élèves participants à 17. Les directives ont été données au début du cours afin de présenter le déroulement de la période. Les apprenants sont allés au laboratoire informatique remplir les sondages. Les questionnaires ont été transmis grâce à l'application TEAMS via le logiciel LimeSurvey (<https://www.limesurvey.org/fr>). Malheureusement, dû à un problème au niveau informatique, le sondage sur l'ÉEI n'a pas fonctionné, donc les apprenants ont dû transmettre le sondage à l'enseignante sur TEAMS. Deux apprenants ne l'ont pas fait, ceci réduisant le nombre de participants à 15.

Pour ce qui est de la tâche d'interaction, la plupart des apprenants ont fait ce qui a été demandé. Grâce aux cartons de couleurs, ils pouvaient repérer facilement les apprenants qui partageaient la même opinion ou une, étant contraire à la leur. La technicienne en éducation spécialisée allait parfois voir les apprenants avec des besoins particuliers et leur posait des questions afin de les engager dans l'activité. La chercheuse n'a pas expliqué à la technicienne ce qu'elle cherchait à observer afin de garder une ambiance de classe authentique.

Puis, les deux périodes d'enseignement suivantes ont été consacrées à des discussions afin que la chercheuse s'assure d'avoir suffisamment d'information pour noter la communication orale de

chaque apprenant. Ces discussions ont été en équipe de 3 à 4. La tâche d'interaction et les discussions ont été enregistrées afin d'aider dans l'évaluation seulement.

3.5 Le traitement et l'analyse des données

Les données numériques ont été compilées dans Microsoft Excel. Les réponses aux questions du sondage sur une échelle de Likert ont été révisées et les données inversées lorsque cela était requis pour le questionnaire sur l'ÉEI. Pour ce faire, le questionnaire d'origine a été consulté. La cohérence interne des questionnaires indiquée était de 0.73 à 0.82 et cela pour chacun des cinq facteurs. Cette étude s'intéressant à l'interaction, seule la section « parler en français » du questionnaire standard a été sélectionnée, le facteur identifié était 0.81 (MacIntyre *et al.*, 2001).

Afin de répondre à la première question de recherche qui cherche à déterminer le lien entre la VdC et l'ÉEI chez les participants de L2, une analyse corrélacionnelle a été réalisée.

Ensuite, pour répondre à la 2^e question de recherche visant à observer les rôles que jouent la VdC et l'ÉEI lorsqu'il s'agit d'observer le CE des apprenants, une analyse inférentielle c'est-à-dire une régression linéaire multiple a été réalisée afin d'analyser la VdC et l'ÉEI, les variables indépendantes et le CE, la variable dépendante standard. Ceci a permis d'analyser les effets des variables indépendantes ainsi que les possibles liens entre les variables. (Fortin, Gagnon, 2022).

3.6 Les considérations éthiques

Afin de respecter toutes les normes d'éthique, la Formation en éthique de la recherche a été suivie en janvier 2024. Une demande a été envoyée au comité d'éthique de l'UQAM afin d'entamer les procédures auprès de l'école où la recherche a été réalisée. Le consentement a été obtenu auprès de la directrice de l'établissement. À la suite de cela, les apprenants ont rempli un formulaire de consentement afin de participer à la recherche (*voir Annexe H*). La confidentialité des participants est demeurée conservée puisque l'anonymat a été représenté par leur numéro de classe et les données ont été supprimées à la fin de la recherche.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats permettant de répondre aux deux questions de recherche seront présentés. Pour répondre aux questions de recherche, le logiciel de traitements des données quantitatives SPSS a été employé. Dans ce qui suit, les données descriptives seront rapportées pour chacune des trois variables : la VdC, l'ÉEI et le CE (4.1). Ensuite, les corrélations entre les variables seront présentées afin de répondre à la première question de recherche (4.2). Dernièrement, pour répondre à la deuxième question de recherche, une régression linéaire permettra de voir s'il y a des relations entre chacune des variables indépendantes et la variable dépendante (4.3).

4.1 Les statistiques descriptives pour les trois variables

Tout d'abord, les analyses préliminaires nécessaires ont été effectuées afin de confirmer si elles étaient normalement distribuées. Dans le tableau 4.1, nous pouvons observer que le score minimum pour la VdC est 1 et 1,94 pour l'ÉEI tandis que pour le score maximum, il s'agit de 2,8 pour la VdC et 4,35 pour l'ÉEI. La moyenne pour la VdC est de 2,22 et pour l'ÉEI, 3. Pour ce qui est de l'écart type, celui de la VdC est de 0,6, cela va de même pour l'ÉEI ou l'écart type est de 0,64. En ce qui a trait au CE, la moyenne est de 38,4, cette note étant sur un total de 60 points et l'écart type est de 16,2. Le score minimum est de 6 et le score maximum est de 60.

Tableau 4.1 Statistiques descriptives pour la VdC, l'ÉEI et le CE

Statistiques descriptives					
	<i>N</i>	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Volonté de communiquer	15	1,00	2,80	2,22	0,6
ÉEI	15	1,94	4,35	3,01	0,64
CE	15	6	60	38,40	16,16
N valide (liste)	15				

4.2 Première question de recherche

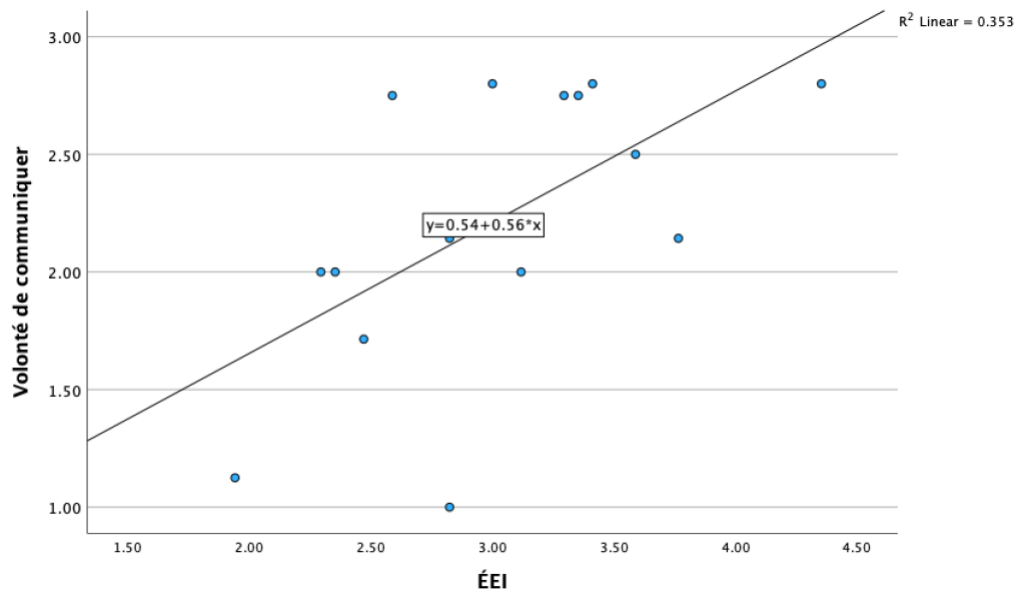
Pour la 1^{re} question de recherche cherchant à déterminer la relation entre la VdC et l'ÉEI, nous pouvons observer dans le tableau 4.2 que la corrélation entre la VdC et l'ÉEI s'est révélée significative ($r [1] = 0,594$, $p = 0,02$). Ceci veut dire qu'un apprenant ayant une forte VdC aura également un fort ÉEI. Le diagramme de points de dispersion (figure 4.1) nous démontre que la corrélation est moyenne, en effet les points ne sont pas suffisamment rapprochés de la ligne.

Tableau 4.2 Corrélation entre la VdC et l'ÉEI

		Corrélations	
		Volonté de communiquer	ÉEI
Volonté de communiquer	Corrélation de Pearson	1	.594*
	Sig. (bilatérale)		0,020
	<i>N</i>	15	15
ÉEI	Corrélation de Pearson	.594*	1
	Sig. (bilatérale)	0,020	
	<i>N</i>	15	15

Note. *La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Figure 4.1 Diagramme de dispersion



4.3 Deuxième question de recherche

Afin de répondre à la 2^e question de recherche qui cherchait à déterminer les rôles de la VdC et de l'ÉEI lorsqu'il s'agit d'observer le CE des apprenants, les corrélations entre les variables indépendantes et le CE ont été effectuées et sont présentées dans le Tableau 4.3. En ce qui a trait au CE, le Tableau 4.3 présente que la corrélation n'est pas significative pour la VdC. Toutefois, il est possible d'observer à l'aide du tableau 4.4 que la corrélation est significative pour l'ÉEI. Donc ($r [13] = 0,525, p = 0,02$), plus l'apprenant semble engagé dans la tâche, plus il démontre un fort ÉEI.

Tableau 4.3 Corrélations entre la VdC et le CE

		Corrélations	
		Volonté de communiquer	CE
VdC	Corrélation de Pearson	1	.388
	Sig. (bilatérale)		.153
	<i>N</i>	15	15
CE	Corrélation de Pearson	.388	1
	Sig. (bilatérale)	.153	
	<i>N</i>	15	15

Tableau 4.4 Corrélations entre le CE et l'ÉEI

		CE	ÉEI
CE	Corrélation de Pearson	1	.525*
	Sig. (bilatérale)		.045
	<i>N</i>	15	15
ÉEI	Corrélation de Pearson	.525*	1
	Sig. (bilatérale)	.045	
	<i>N</i>	15	15

Note. *La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Puis, une régression linéaire multiple standard fut employée. Il fallait opter pour ce test, car les variables étaient continues et associées à une échelle de Likert et non catégorielles (Field, 2009). Les mesures suivantes ont été prises afin de s'assurer d'obtenir l'analyse de puissance nécessaire pour trouver une différence s'il y en avait une. Ces étapes étaient nécessaires à cause de la taille de l'échantillon qui était de 15 participants. Cette taille correspond au nombre d'élèves dans la classe intacte faisant l'objet de la collecte de données. La distribution des données a été évaluée grâce à des histogrammes. Ceux-ci se sont révélés normaux. Dans le Tableau 4.5 nous pouvons observer

que la valeur p est supérieure à 0,05, donc l'hypothèse nulle ne peut être rejetée ($0,134 > 0,05$). Ceci veut dire que nous ne pouvons pas affirmer qu'il existe une relation entre les variables. Toutefois, cela peut être dû à la taille de l'échantillon. Bien que la corrélation ne fût pas significative pour la VdC et le CE, la variable VdC a tout de même été incluse dans la régression multiple afin de confirmer ces résultats pour répondre à notre question de recherche.

Tableau 4.5 Régression linéaire multiple

ANOVA ^a						
	Modèle	Somme des carrés	<i>ddl</i>	Carré moyen	<i>F</i>	Sig.
1	Régression	1040.755	2	520.378	2.386	.134 ^b
	de Student	2616.845	12	218.070		
	Total	3657.600	14			

Note. a. Variable dépendante : CE ; b. Prédicteurs : (Constante), ÉEI, Volonté de communiquer.

Dans cette section nous avons vu les résultats, dans le chapitre suivant, il sera question d'une discussion à la suite de ceux-ci afin d'en tirer certaines conclusions pour la recherche ainsi que le domaine de l'enseignement.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce chapitre, il sera question d'une discussion à la suite des résultats présentés au chapitre précédent, puis une interprétation des résultats en lien avec notre savoir sur les sujets traités sera exposée (5.1 et 5.2). Finalement, les limites seront explicitées (5.3), les retombées en enseignement (5.4), ainsi que les implications pour la recherche (5.5).

5.1 La relation entre la VdC et l'ÉEI

La première visée de ce mémoire était d'observer s'il y avait une relation entre la VdC et l'ÉEI. Ceci, à notre connaissance, n'a jamais été réalisé auparavant et l'ÉEI étant une variable récente dans la recherche, il s'avérait intéressant de s'informer sur les liens avec d'autres variables affectives afin de mieux la comprendre. Cette démarche a permis de répondre aux questionnements de McDonough *et al.* (2022) qui, dans leur recherche, s'interrogeaient sur l'impact de l'ÉEI en lien avec d'autres variables. Comme il a été démontré dans les résultats de cette recherche, une corrélation existe entre ces deux variables, donc non seulement celles-ci sont distinctes dans l'analyse de la compétence orale, mais elles sont liées. En effet, la corrélation est positive et modérée, lorsque la VdC d'un apprenant est forte, il en va de même pour son ÉEI.

5.2 La volonté de communiquer et l'état d'esprit d'interaction, reliés au comportement d'engagement

D'après nos connaissances, l'ÉEI et la VdC affectent différemment l'apprenant dans la communication et son CE, une haute VdC fera en sorte que celui-ci communiquera davantage et un ÉEI positif encouragera un apprenant à être plus réceptif et à contribuer aux échanges lors de la résolution d'une tâche.

La VdC est un comportement observable qui démontre de l'engagement dans une discussion puisqu'il s'agit de l'acte de prendre la parole. D'ailleurs MacIntyre (1998) a mentionné que la VdC pourrait permettre de comprendre et même de prédire le comportement de communication. Comme mentionné par Loewen et Sato (2018), il serait possible que la VdC ait un impact significatif sur le

CE et cela a été analysé dans cette recherche, toutefois, les résultats ont révélé qu'il n'existe pas de lien significatif entre le CE et la VdC. En effet, les résultats confirment ceux de Cao et Philp (2006), dans leur recherche, la VdC rapportée par les apprenants grâce à des sondages et le CI qui a été observé en classe n'ont pas relevé de corrélation significative. Dans la recherche de Kormos et Dörnyei (2000), il a été démontré qu'au contraire, la VdC est un facteur important de l'engagement dans la tâche. Il n'est pas possible de supposer que cela dépend du type de tâche puisque dans notre étude, il s'agissait d'une tâche axée sur le sens qui visait à combler un manque d'information afin d'approfondir une discussion et cela va de même pour celle de Kormos et Dörnyei (2000). Une méta-analyse brossant un portrait plus approfondi pourrait permettre de tirer des conclusions à cet effet et ainsi, mieux comprendre quels contextes favorisent une corrélation entre le CE et la VdC.

McDonough *et al.* (2022) se sont interrogés sur l'ÉEI d'apprenants lorsqu'ils faisaient des tâches d'écriture collaborative afin de découvrir comment cela pouvait affecter leur engagement. Les chercheurs ont découvert que l'engagement des apprenants dans les conversations était négativement relié à l'ÉEI, puisqu'ils se concentraient sur le contenu et non sur la langue. Sato et McDonough (2020) ont présenté que lorsqu'ils sont en groupes, les apprenants ne vont pas nécessairement s'engager plus à faire des commentaires sur la langue. Dans notre étude, pour notre public cible, des apprenants de L2, il a été présenté qu'en fait, c'est l'ÉEI qui aurait un impact sur le CE. Ceci confirme les résultats obtenus par Sato (2017) où il a été démontré qu'un lien positif existait entre le CI des apprenants et leur ÉEI. Zarrinabadi *et al.* (2021) ont conclu que plus un ÉEI était élevé, plus la compétence communicative de l'apprenant l'était également ayant ainsi un impact positif sur la VdC, ce qu'il n'a pas été possible de conclure à la suite de nos résultats. Les résultats de cette étude vont à l'encontre de ceux obtenus par McDonough (2022) où l'engagement dans l'interaction sur le contenu était négativement relié à l'ÉEI. Ceci peut s'expliquer entre autres par la façon d'opérationnaliser le CE. Lorsque les apprenants sont engagés dans une tâche, l'ÉEI aura un impact sur leur CE, ceci est sensé puisque la VdC a lieu dans plusieurs contextes différents alors que l'ÉEI est forcément en lien avec l'accomplissement d'une tâche puisque cela nécessite la collaboration entre pairs.

Cette démarche avance nos connaissances au sujet de l'ÉEI et de la VdC. Dorénavant, nous en connaissons un peu plus sur l'ÉEI et le rapport de cette variable affective avec une autre, qui a été longuement étudiée par le passé. À présent, nous expliquerons certaines limites pouvant avoir affecté les résultats de cette recherche.

5.3 Limites

Quelques limites ont été notées lors de la rédaction de ce mémoire, celles-ci pouvant avoir un impact potentiel sur les résultats. Tout d'abord, l'analyse de régression linéaire qui a été réalisée ne s'est pas révélée significative. Ce résultat est intéressant, toutefois cela pourrait s'expliquer pour diverses raisons, la principale étant que l'échantillon était trop petit. C'est pour répondre à la question de recherche que cette analyse a été sélectionnée, mais cela ne se fait généralement pas auprès de 15 participants. Malheureusement, les contraintes existantes dans le milieu de l'enseignement et quelques imprévus ont mené à cette taille de l'échantillon. En effet, les données de deux participants n'ont pas été recueillies, car le logiciel Lime Survey (2024) n'a pas fonctionné pour un des sondages et ces deux élèves n'ont pas suivi les explications données en classe. Puis, lors de la journée sélectionnée, il y avait des absents, réduisant le nombre de participants. Il n'était pas possible de déplacer la journée puisque les apprenants avaient des évaluations pour d'autres matières, des sorties scolaires, etc.

Une autre limite relevée concerne le CE. Pour les besoins de cette recherche, le CE a été observé par l'enseignante. Bien que l'évaluation requière d'être le plus objective possible, cela peut toujours être teinté d'une certaine subjectivité. Le CE a été opérationnalisé par une note, ceci a répondu au besoin dans Sato (2017) de quantifier les données. De surcroît, cela a également répondu au besoin du milieu scolaire, car la grille ministérielle a été utilisée. Toutefois, il est possible de se questionner quant à la définition et à la représentation adéquate du CE. Auparavant, dans la recherche de Sato, l'engagement dans l'interaction a été opérationnalisé en prenant en compte toutes les interventions verbales des apprenants, ce qui n'était pas possible dans le cadre de cette recherche puisque c'était trop exigeant au niveau du temps et ardu pour obtenir les autorisations auprès de l'administration.

Dans le même ordre d'idées, les sondages administrés aux élèves ne reflètent pas les avancées dans la recherche en L2. En effet, la méthode idiodynamique peut capter la VdC lors de la réalisation d'une tâche et apporte des informations plus pertinentes et véridiques, car l'apprenant peut expliquer ses pensées rapidement puisqu'il y a des traces de ses paroles (MacIntyre, 2007). En ce qui concerne le CE, plusieurs recherches portant sur l'engagement opérationnalisent cette variable à l'aide de sondages, Zare et Derakshan (2024) mentionnent que des données observatoires seraient plus appropriées afin d'obtenir un portrait plus révélateur du CE, par exemple grâce à des journaux, des entrevues, etc. Nous avançons qu'une technique similaire à la méthode idiodynamique pourrait être appliquée afin de mieux capter et comprendre le CE et ses fluctuations.

Puis, les apprenants étant les élèves de l'enseignante, les réponses aux questionnaires pourraient s'avérer moins fiables, car il est possible que ceux-ci n'aient pas répondu authentiquement, car même s'ils étaient rassurés que ce fût anonyme, il est possible qu'ils aient voulu bien paraître auprès de l'enseignante.

Plusieurs défis furent rencontrés lors de la réalisation de la recherche. Tout d'abord les milieux sont assez hésitants à autoriser les chercheurs à faire leur étude. De plus, il y a un taux élevé d'absentéisme chez les apprenants au secondaire. Les nombreuses activités sportives ou artistiques peuvent empiéter sur les divers cours créant des soucis d'organisation. Finalement, les ressources matérielles ne sont pas toujours accessibles et fonctionnelles dans notre cas, il a été complexe de réserver et d'organiser le cours au laboratoire informatique.

Finalement, le déroulement de la tâche s'est révélé plus long qu'anticipé. Donc, certains apprenants avaient plus de temps que d'autres pour se préparer pour l'étape finale de la tâche, c'est-à-dire la discussion. Cela a pu avoir un impact sur le CE puisque certains ont possiblement pratiqué à la maison et étaient plus prêts que ceux qui ont fait la discussion plus tôt et avaient moins de temps pour pratiquer. De plus, bien que l'objectif fût de stimuler l'interaction orale chez les apprenants à l'aide d'une tâche procédurale qui a été répétée avec un thème différent, la situation d'évaluation a pu s'avérer être une source d'anxiété. Il est donc possible que celle-ci n'ait pas permis aux apprenants d'interagir sans ressentir l'inquiétude d'être évalué et donc, cela a pu influencer leur CE (Zuniga, 2022).

5.4 Retombées en enseignement

5.4.1 L'enseignement de la CO

Certaines recommandations peuvent être émises aux enseignants de L2 afin d'encourager le CE chez les apprenants permettant un apprentissage favorable. D'après les résultats présentés, les enseignants de L2 gagneraient à accorder une place aux tâches en classe afin d'encourager le développement de l'ÉEI. Ainsi, les apprenants auraient l'occasion de développer leur ÉEI et d'être témoins du CE de leurs pairs qui peuvent servir de modèle grâce à la façon dont ils interagissent au sein de l'équipe. De plus, les enseignants pourraient créer des équipes constituant au moins un membre ayant un haut ÉEI puisque d'après McDonough et al. (2022), ces apprenants discutent plus sur la langue alors cela permettrait des discussions plus riches au sein de l'équipe lorsque l'objectif est de travailler sur la langue. Pour ce faire, l'enseignant pourrait se baser sur les apprenants qui démontrent beaucoup de VdC. Toutefois, comme mentionné par Sato (2017), l'étude d'Oliver (2002) a démontré qu'il faut faire preuve de prudence puisque lorsque les apprenants faibles se retrouvent entre eux, ils font plus de négociation du sens. Cependant, cela dépend du contexte d'enseignement, la recherche d'Oliver se déroulait auprès d'enfants et non d'adolescents finissants du secondaire. De plus, il appartient à l'enseignant de songer à son objectif pour la tâche et les visées espérées.

Les avantages d'un ÉEI élevé sont nombreux, McDonough et al. (2022) ont souligné que cela favorisait plus d'attention à la forme, car cela favorise les épisodes reliés à la langue. En apprenant et en comprenant ce nouveau concept, les enseignants de FLS pourraient adapter leur enseignement pour développer l'ÉEI. Cela pourrait se réaliser en priorisant la réalisation de tâches en classe. C'est ce que McDonough et al. (2022) visaient par l'écriture collaborative, en encourageant le modelage par les pairs durant le processus d'écriture, cela a créé des opportunités chez les apprenants de développer leurs idées, améliorer leur maîtrise de la langue, etc.

5.4.2 Programmes ministériels

La grille ministérielle de FLS au secondaire, administrée aux apprenants depuis 2024, accorde une grande place au CE avec des critères spécifiques, ce qui n'était pas le cas auparavant. Une meilleure connaissance des apprenants constituant sa classe, chez un enseignant, permettrait de favoriser un ÉEI plus élevé et ultimement, le développement du CE. D'ailleurs une bonne compréhension de ces concepts permettrait aux enseignants de promouvoir le désir d'interagir et de favoriser chez les apprenants la croyance en l'efficacité de l'interaction pour l'apprentissage et la réussite scolaire en français.

5.4.3 Perspectives de recherches futures

En ce qui a trait aux perspectives de futures recherches, il serait intéressant de reproduire celle-ci auprès de plus d'apprenants. En effet, il serait pertinent de savoir si la corrélation entre la VdC et l'engagement peut être significative dans un autre contexte ou si le CE est opérationnalisé d'une manière différente. Si les résultats s'avèrent similaires, une analyse de quels facteurs de l'ÉEI sont les plus significatifs permettrait de mieux comprendre le travail en équipe, ceci n'ayant jamais été réalisé auparavant, cela permettrait de voir comment ces facteurs se distinguent de la VdC puisqu'il est assez surprenant que la VdC n'affecte pas le CE. La recherche de Zarrinabadi *et al.* (2021) a révélé que les hommes ont un *language mindset* (croyances sur l'habileté de s'améliorer dans l'apprentissage d'une langue) plus élevé que les femmes et donc, avaient une compétence communicative plus élevée et plus de VdC, cela pourrait s'avérer valable de vérifier cela en lien avec l'ÉEI. D'après notre recherche, il serait judicieux de poursuivre l'exploration de l'ÉEI chez

les apprenants puisque cela influence leur CE dans l'interaction. En résumé, ces deux variables varient selon le contexte et peuvent être affectées par les pairs, l'enseignant, etc., d'où l'importance de mieux les comprendre pour encourager un CE favorable chez les apprenants avec comme visée le développement de la L2. Nous terminerons à présent ce mémoire à l'aide de la conclusion qui offrira un rappel des éléments essentiels de cette recherche.

CONCLUSION

Pour conclure, le but de ce mémoire était de répondre aux questionnements de McDonough *et al.* (2022) afin de décrire le lien entre la VdC et l'ÉEI ainsi que de décrire le lien entre ces deux variables et le CE qui fournit de l'information sur comment se comportent les apprenants dans l'interaction. Cette étude s'insère dans les recherches sur les variables affectives ainsi que sur le CE lors de tâches d'interaction et l'influence de ce dernier en situation d'interaction. De plus, l'étude apporte plus d'information au sujet de l'ÉEI, un nouveau concept assez intéressant lorsqu'il est question de tâches en L2 puisqu'il permet de mieux saisir la prédisposition et la réceptivité des apprenants en situation de tâche.

Les questions auxquelles ce mémoire a tenté de répondre étaient de vérifier s'il existait un lien entre la VdC et l'ÉEI et si ces deux variables pouvaient influencer le CE des apprenants. Pour ce faire, 14 participants apprenants du FLS en secondaire 5 de base ont rempli deux sondages, un sur la VdC et l'autre sur l'ÉEI. Puis, ils ont fait une tâche d'interaction qui exigeait de remplir une fiche demandant qu'ils parlent avec leurs camarades de classe afin de recueillir de l'information. L'objectif final était une discussion de groupe d'environ 15 minutes. Les résultats ont démontré qu'il existe bel et bien un lien entre la VdC et l'ÉEI, en effet plus la VdC est haute et plus l'ÉEI est positif. Bien que l'ÉEI ainsi que la VdC soient deux variables affectives importantes lorsqu'il est question d'analyser l'interaction, lorsqu'il est question de s'informer sur le CE dans une tâche, il serait plus pertinent d'analyser l'ÉEI puisque la VdC ne s'est pas révélée significative. La VdC est une variable englobante alors que l'ÉEI est plus précis, car il brosse un portrait des valeurs que les apprenants possèdent sur les interlocuteurs et sur la tâche, l'importance de donner de la rétroaction, etc. (Sato, 2017). Cette étude présente quelques limites, la principale étant le peu de participants affectant la régression linéaire multiple ainsi que la possibilité de généraliser les résultats. Nous espérons que cette étude pourra être réalisée auprès de plus d'apprenants afin de confirmer les résultats obtenus. De plus, il est souhaité que l'ÉEI continue d'être étudié afin de mieux comprendre cette variable et son impact sur l'apprentissage des langues.

ANNEXE A

TÂCHE D'INTERACTION



1

C'est quoi ?

- Exprimer son opinion à l'égard des propos entendus
- Établir des liens entre ses idées et celles exprimées par ses pairs
- Réactions non verbales aux propos de ses pairs

2

Compétences de l'engagement	Comportements montrant l'engagement
Implication	<ul style="list-style-type: none">• Initiatives pour prendre la parole dans la discussion même si certains membres de l'équipe sont réticents• Participation verbale et non verbale aux différents moments de la discussion• Respect des tours de parole• Prise de position ou choix d'adopter une position neutre• Adhésion de comportements qui favorisent le déroulement de l'échange (tour de parole et les tours de parole, ne pas empêcher la discussion, ne pas se moquer des propos d'un pair) <p>Remarque : L'élève qui suit de façon générale la discussion ne peut attendre pour se faire entendre, un échange suppose d'intervenir.</p>
Réaction	<ul style="list-style-type: none">• Expression de son opinion à l'égard de propos entendus• Établissement de liens entre ses idées et celles exprimées par ses pairs• Réactions non verbales aux propos de ses pairs
Appréhension de l'interlocuteur	<ul style="list-style-type: none">• Actions permettant de :<ul style="list-style-type: none">- faire comprendre que : on désire dire quelque chose et qu'on ne parle plus seulement de soi ou de faire comprendre que : on vit avec et les autres membres de l'équipe ont compris le message- solliciter la participation d'un pair- solliciter à une meilleure compréhension de ce qui est en discussion une idée ou formule, en demandant des précisions ou en vérifiant la cohérence de certains propos- voir ou bien dénouement de la discussion, par exemple en faisant le point, en faisant respecter les tours de parole

3

Pour avoir un A

- Réagit de différentes façons aux propos entendus (ex. : appuie une idée ou corrobore un fait; exprime le doute par rapport à une idée présentée par un pair; ajoute un exemple ou un contre-exemple à une idée exprimée par un pair; démontre sa compréhension de la réalité de l'autre.
- Au besoin, utilise différents moyens pour faire avancer la tâche d'interaction (ex. : résume les idées émises à quelques occasions, relance la discussion, recentre la discussion; gère les tours de parole).

4

Activité

Carton rouge : Je ne suis pas d'accord
Carton vert : Je suis d'accord
Carton jaune : Je suis indifférent(e)

5

Quoi faire ?

- faire réagir / prendre position rapidement sur différentes affirmations et ensuite développer son opinion

6

Directives

Je vous invite à prendre position sur une affirmation.
Vous devez lever le carton de couleur qui correspond à votre opinion.

7

Lorsque je vous donnerai le signal, vous allez vous regrouper avec les personnes qui partagent la même opinion et discuter avec eux de vos raisons.

1. Pourquoi faites-vous ce choix ?
2. Donnez-moi un exemple.
3. Qu'est-ce qui vous ferait changer d'idée ?

8

1. Les chiens sont de meilleurs animaux de compagnie que les chats
2. Les humains sont responsables des animaux en voie de disparition.
3. Les animaux ont des émotions comme les humains.

9

Maintenant... pratique autonome

- Va voir des élèves qui ont une opinion différente de la tienne afin de présenter ton opinion.

10

4. Les zoos devraient être interdits.
5. Les animaux de compagnie sont essentiels dans la vie.
6. C'est bien que les animaux soient utilisés dans la recherche scientifique.

11

7. La chasse sportive autorisée au parc Michel-Chartrand pour réguler le nombre de chevreuils est une bonne idée.
8. On devrait encourager l'adoption de régimes alimentaires végétariens et végétaliens pour réduire l'exploitation des animaux.

12

Maintenant, vous devez vous regrouper avec vos équipes de discussions habituelles et créer trois questions ensemble dont vous allez discuter par la suite sur le thème des animaux.

- 6 minutes pour créer 2 questions
- discussion de 7 minutes

13

ANNEXE B

FICHE D'ACTIVITÉ

Les animaux

Nom :

Date :

Description : Je dois recueillir des informations auprès d'une autre équipe concernant leurs opinions sur les questions. Ces données seront utilisées pour préparer une discussion.

Objectifs :

- Obtenir des informations précises sur les opinions des élèves qui ont une opinion différente de la mienne.
- Identifier les différentes opinions pour développer ses idées et répondre à une question de façon élaborée.

Actions à entreprendre :

- Va voir une équipe qui partage une opinion différente ou semblable à la tienne.
- Remplis la grille d'information.
- Examine les informations fournies pour les intégrer dans la discussion de groupe.

Informations recueillies :

- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.

Idées que je veux garder pour la discussion de groupe :

ANNEXE C

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE INTERAGIR EN FRANÇAIS (À L'ORAL), GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2021)

Document d'information – Français, langue seconde, programme de base, 5^e année du secondaire

PROGRAMME DE BASE

ANNEXE II

Grille d'évaluation de la compétence *Interagir en français* (à l'oral)

CRITÈRE 1 : EFFICACITÉ DE LA COMMUNICATION D'IDÉES LIÉES AUX PROPOS DE L'INTERLOCUTEUR		CRITÈRE 2 : EFFICACITÉ DE L'APPLICATION DES CONVENTIONS LINGUISTIQUES ET DE LA COMMUNICATION (Intelligibilité et précision du message)
SOUS-CRITÈRE : COHÉRENCE DES IDÉES Pertinence et développement des idées	SOUS-CRITÈRE : ENGAGEMENT DANS L'INTERACTION Implication, réaction et régulation de l'interaction	
L'élève exploite des ressources VARIÉES de façon efficace pour réaliser la tâche.		
A EN GÉNÉRAL , pose UNE des actions suivantes : <input type="radio"/> s'appuie sur différentes sphères de sa vie; <input type="radio"/> approfondit ses idées à l'aide de différents moyens . <div style="display: flex; justify-content: space-between;">3030</div>	EN GÉNÉRAL , pose UNE des actions suivantes : <input type="radio"/> réagit de différentes façons aux propos entendus; <input type="radio"/> AU BESOIN , utilise différents moyens pour faire avancer la tâche d'interaction. <div style="display: flex; justify-content: space-between;">3030</div>	EN GÉNÉRAL , communique un message précis . <div style="display: flex; justify-content: space-between;">40</div>
L'élève exploite EFFICACEMENT des ressources adéquates pour réaliser la tâche.		
B EN GÉNÉRAL : <input type="checkbox"/> exprime des idées adaptées à la situation et adéquates ; <input type="checkbox"/> explicite et précise ses idées de façon détaillée . <div style="display: flex; justify-content: space-between;">2424</div>	EN GÉNÉRAL : <input type="checkbox"/> s'implique activement dans la discussion; <input type="checkbox"/> AU BESOIN , demande à ses pairs de clarifier leurs idées. <div style="display: flex; justify-content: space-between;">2424</div>	EN GÉNÉRAL , communique un message clair . <div style="display: flex; justify-content: space-between;">32</div>
L'élève utilise les ressources ESSENTIELLES pour réaliser la tâche.		
C EN GÉNÉRAL : <input type="checkbox"/> exprime des idées adaptées à la situation et en partie adéquates ; <input type="checkbox"/> explícite suffisamment ses idées pour faire comprendre sa position ou son intention. <div style="display: flex; justify-content: space-between;">1818</div>	EN GÉNÉRAL : <input type="checkbox"/> s'implique de son propre chef dans la discussion; <input type="checkbox"/> réagit minimalement aux propos de ses pairs; <input type="checkbox"/> AU BESOIN , utilise des moyens pour mieux comprendre ou se faire comprendre . <div style="display: flex; justify-content: space-between;">1818</div>	EN GÉNÉRAL , communique un message compréhensible . <div style="display: flex; justify-content: space-between;">24</div>
L'élève utilise des ressources PLUTÔT INADÉQUATES ou INSUFFISANTES pour réaliser la tâche.		
D EN GÉNÉRAL , pose UNE des actions suivantes : <input type="radio"/> s'exprime principalement sur le thème proposé; <input type="radio"/> répète principalement des idées déjà exprimées; <input type="radio"/> exprime principalement des idées incomplètes ou oiseuses . <div style="display: flex; justify-content: space-between;">1212</div>	EN GÉNÉRAL , pose UNE des actions suivantes : <input type="radio"/> s'implique peu dans la discussion; <input type="radio"/> s'exprime seulement lorsque sa participation est sollicitée . <div style="display: flex; justify-content: space-between;">1212</div>	EN GÉNÉRAL , communique un message difficilement compréhensible , dont seules quelques idées sont intelligibles. <div style="display: flex; justify-content: space-between;">16</div>
L'élève utilise des ressources NETTEMENT INADÉQUATES ou INSUFFISANTES pour réaliser la tâche.		
E EN GÉNÉRAL : <input type="radio"/> exprime principalement des idées non pertinentes ou hors sujet . <div style="display: flex; justify-content: space-between;">66</div>	EN GÉNÉRAL : <input type="radio"/> s'exprime principalement de façon non verbale . <div style="display: flex; justify-content: space-between;">66</div>	EN GÉNÉRAL , communique un message incompréhensible , dont seuls quelques mots ou brèves sont intelligibles. <div style="display: flex; justify-content: space-between;">8</div>
<p>Il n'est pas possible d'attribuer d'autres points à l'élève que ceux qui sont indiqués sous chaque échelon de chaque critère ou sous-critère.</p> <p>Note : L'élève qui ne réalise pas la tâche ou qui s'exprime seulement dans une autre langue que le français se voit attribuer la note zéro comme note finale.</p>		
<p>Pour atteindre l'échelon C à chacun des critères d'évaluation, le message de l'élève doit être compréhensible pour un locuteur francophone, c'est-à-dire que le sens général peut en être dégagé sans avoir, par exemple, à reconstruire le message en utilisant ses connaissances dans une autre langue que le français.</p>		
<p>Légende : <input type="radio"/> La puce circulaire indique qu'en posant l'action décrite, l'élève obtient <u>automatiquement</u> l'échelon correspondant. <input type="checkbox"/> La puce carrée indique que l'attente décrite <u>doit</u> être observée pour que l'élève obtienne l'échelon correspondant.</p>		

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE SUR L'ÉTAT D'ESPRIT D'INTERACTION

Interaction Mindset Questionnaire

- Adapted from Sato & McDonough, 2020 by making negative verbs positive e.g., “I don’t like” was changed to “I like”
- Each item was presented with a 6-point Likert scale (1 = *strongly disagree*; 6 = *strongly agree*)
- Total possible score was 102 (i.e., 17 items x 6)
- Cronbach alpha values ranged from .73 to .82 (see below for each factor)

Factor 1: Peer interaction: General attitudes towards pair/group work in the classroom (4 items: $\alpha = .82$)

- I enjoy communicative activities with my classmates.
- Communicative activities with my classmates are helpful for improving my English.
- I like doing group work in my English classes.
- I like talking to my classmates in English in class.

Factor 2: Collaboration for language learning: Beliefs about the benefits of collaboration for language development (4 items: $\alpha = .73$)

- I collaborate with my classmates to practice and learn English.
- I try to help my classmates improve their English.

- I care about my classmates' improvement of English.
- Working collaboratively is necessary to improve my English.

Factor 3: Form orientation: Level of attention to language form when interacting with classmates (3 items: $\alpha = .81$)

- When talking to my classmates, I tend to focus on their language use.
- It's important to me to pay attention to how correctly my classmates speak English.
- I tend to notice English mistakes when my classmates are talking to me.

Factor 4: Provision of feedback: Attitudes toward giving classmates feedback (3 items: $\alpha = .74$)

- I think it's rude to correct my classmates' English mistakes. (reverse score)
- I think correcting my classmates' English mistakes interrupts communication. (reverse score)
- I feel comfortable correcting my classmates' English mistakes.

Factor 5: Reception of feedback: Attitudes about receiving feedback from classmates (3 items: $\alpha = .74$)

- I feel embarrassed when my classmates correct my English mistakes. (reverse score)
- I think my classmates' corrections of my mistakes are accurate.
- Students should correct each other's English mistakes.

ANNEXE E

QUESTIONNAIRE SUR VOLONTÉ DE COMMUNIQUER

Directions: This questionnaire is composed of statements concerning your feelings about communication with other people, in French. Please indicate in the space provided the frequency of time you choose to speak in French in each classroom situation.

If you are almost never willing to speak French, write 1.

If you are willing sometimes, write 2 or 3.

If you are willing most of the time, write 4 or 5.

1 = Almost never willing

2 = Sometimes willing

3 = Willing half of the time

4 = Usually willing

5 = Almost always willing

Speaking in class, in French

1. Speaking in a group about your summer vacation.
2. Speaking to your teacher about your homework assignment.
3. A stranger enters the room you are in, how willing would you be to have a conversation if he talked to you first?
4. You are confused about a task you must complete, how willing are you to ask for instructions/clarification?
5. Talking to a friend while waiting in line.
6. How willing would you be to be an actor in a play?
7. Describe the rules of your favorite game.
8. Play a game in French, for example Monopoly.

Reading in class (to yourself, not out loud)

1. Read a novel.
2. Read an article in a paper.
3. Read letters from a pen pal written in native French.
4. Read personal letters or notes written to you in which the writer has deliberately used simple words and constructions.
5. Read an advertisement in the paper to find a good bicycle you can buy.
6. Read reviews for popular movies.

Writing in class, in French

1. Write an advertisement to sell an old bike.
2. Write down the instructions for your favorite hobby.

3. Write a report on your favorite animal and its habits.
4. Write a story.
5. Write a letter to a friend.
6. Write a newspaper article.
7. Write the answers to a “fun” quiz from a magazine.
8. Write down a list of things you must do tomorrow.

Comprehension in class

1. Listen to instructions and complete a task.
2. Bake a cake if instructions were not in English.
3. Fill out an application form.
4. Take directions from a French speaker.
5. Understand a French movie.

ANNEXE F

QUESTIONNAIRE SUR L'ÉTAT D'ESPRIT D'INTERACTION ADAPTÉ

Interaction Mindset questionnaire

0%

Interaction Mindset

This questionnaire is to see what your mindset is regarding interacting in French in different situations.

The survey should take no more than 10 minutes to complete.

*Please write your name :

41% to 60% = Agree sometimes

61% to 80% = Agree

81% to 100% = Strongly agree

🔗 This is a question help text.

🔗 Please select one answer

	1% to 20 %	21 % to 40%	41 % to 60 %	61 % to 80 %	81 % to 100%
I enjoy communicative activities with my classmates.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Communicative activities with my classmates are helpful for improving my French.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I like doing group work in my French classes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I like talking to my classmates in French during class.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Factor 2

Indicate in each situation how much you agree with the statements. Please see the legend below.

1% to 20% = Strongly disagree

21% to 40% = Disagree

41% to 60% = Agree sometimes

61% to 80% = Agree

81% to 100% = Strongly agree

	1% to 20 %	21 % to 40%	41% to 60%	61% to 80%	81% to 100%
I collaborate with my classmates to practice and learn French.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I try to help my classmates im-	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Interaction Mindset questionnaire	1% to 20 %	21 % to 40%	41% to 60%	61% to 80%	81% to 100%
prove their French.					
I care about my classmates' improvement in French.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Working collaboratively is necessary to improve my French.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***Factor 3**

Indicate in each situation how much you agree with the statements. Please see the legend below.

1% to 20% = Strongly disagree

21% to 40% = Disagree

41% to 60% = Agree sometimes

61% to 80% = Agree

81 % to 100% = Strongly agree

	1% to 20 %	21% to 40%	41% to 50%	51 % to 80%	81% to 100%
When talking to my classmates, I tend to focus on their language use.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
It's important to me to pay attention to how correctly my classmates speak French.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I tend to notice French mistakes when my classmates are talking to me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***Factor 4**

Indicate in each situation how much you agree with the statements. Please see the legend below.

1% to 20% = Strongly disagree

21% to 40% = Disagree

41% to 60% = Agree sometimes

61% to 80% = Agree

81% to 100% = Strongly agree

	1% to 20%	21% to 40%	41% to 60%	61% to 80%	81% to 100%
I think it's rude to correct my classmates' French mistakes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I think correcting my classmates' French mistakes interrupts communication.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I feel comfortable correcting my classmates' French mistakes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***Factor 5**

Indicate in each situation how much you agree with the statements. Please see the legend below.

1% to 20% = Strongly disagree

21% to 40% = Disagree

41% to 60% = Agree sometimes

61% to 80% = Agree

81% to 100% = Strongly agree

	1% to 20%	21% to 40%	41% to 60%	61% to 80%	81% to 100%
I feel embarrassed when my classmates correct my French mistakes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I think my classmates' corrections of my mistakes are accurate.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Students should correct each other's French mistakes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANNEXE G

QUESTIONNAIRE SUR LA VOLONTÉ DE COMMUNIQUER ADAPTÉ

0%

Willingness to communicate in French class

This questionnaire is to evaluate your level of willingness to communicate in French in different situations.

The survey should take no more than 7 minutes to complete.

*Please write your name :

*Please indicate in the space provided the frequency of time you choose to speak in French in each classroom situation.


1% to 20% = Almost never willing

21% to 40% = Sometimes willing

41% to 60% = Willing half of the time

61% to 80% = Usually willing

81% to 100% = Almost always willing

 This is a question help text.

	1% to 20%	21% to 40%	41% to 60%	61% to 80%	81% to 100%
Speaking in a group about your weekend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Speaking to your teacher about your homework assignment.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A stranger enters the room you are in. How willing would you be to have a conversation if they talked to you first?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
You are confused about a task you must complete, how willing are you to ask for instructions/clarifications ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Talking to a friend while waiting in line.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
How willing would you be to be an actor in a play?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Describe the rules of your favorite game.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Play a board game, for example Monopoly.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Submit

ANNEXE H

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Titre du projet de recherche

Le comportement interactionnel analysé par la volonté de communiquer et l'état d'esprit d'interaction.

Étudiant-chercheur

Emilie Audet-Paquette, Maîtrise en didactique des langues, emilie.audet-paquette@rsb.qc.ca

Direction de recherche

[Philippa Bell, Département de didactiques des langues, bell.philippa@uqam.ca, 514-987-3000
poste 5501

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui implique de répondre à deux sondages en classe et de possiblement participer à une discussion. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Vous pouvez nous poser toutes les questions que vous jugez nécessaires.

Description du projet et de ses objectifs

Le but de cette recherche est d'analyser deux variables individuelles (la volonté de communiquer et l'état d'esprit d'intervention) qui interviennent lorsque nous communiquons dans la langue

seconde. Les participants seront les apprenants de la classe et l'objectif serait de mieux comprendre comment optimiser les équipes de discussion favorisant ainsi les échanges communicationnels. Il est souhaité que les 20 élèves de la classe participent à répondre aux deux sondages qui seront d'une durée de 15 minutes. Un groupe focus sera sélectionné pour faire une courte discussion.

Nature et durée de votre participation

La procédure se déroulera dans le cours pour une période de 15 minutes et la discussion sera d'un maximum de 20 minutes.

Avantages liés à la participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la science.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque et avantage ne sont liés à la participation à cette recherche.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seuls les chercheurs auront la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre discussion seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit 1 an après la dernière communication scientifique.

Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire.

Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions ?

Oui Non

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Emilie Audet-Paquette verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du Emilie Audet-Paquette, emilie.audet-paquette@rsb.qc.ca et Philippa Bell, bell.philippa@uqam.ca.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du [insérer et conserver les coordonnées du CERPÉ plurifacultaire (cerpe-pluri@uqam.ca) ou du CERPÉ FSH (cerpe.fsh@uqam.ca).

Pour toute autre question concernant vos droits en tant que personne participante à ce projet de recherche ou pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec le bureau de la protectrice universitaire de l'UQAM protectriceuniversitaire@uqam.ca ; 514-987-3151.

Remerciements

Nous vous remercions pour votre participation à ce projet de recherche.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anderson, L. W. (1975). Student involvement in learning and school achievement. *California Journal of Educational Research*, 26(2), 53–62.
- Bachman, L. F. (1985). Performance on cloze tests with fixed-ratio and rational deletions. *TESOL Quarterly*, 19(3), 535e556.
- Behney, J. et Gass, S. (2021). *Interaction*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781108870627>
- Bergil, A. S. (2016). The influence of willingness to communicate on overall speaking skills among EFL Learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 232, 177–187.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.043>
- Bernales, C. (2016). Towards a comprehensive concept of Willingness to Communicate: Learners' predicted and self-reported participation in the foreign language classroom. *System*, 56, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.11.002>
- Cao, Y. et Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34(4), 480–493.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2006.05.002>
- Ciamarra, N., & Lamarre, P. ENJEUX DE L'ÉDUCATION BILINGUE DANS LES ÉCOLES ANGLOPHONES DU QUÉBEC.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. et Wylie, C. (dir.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Cutrone, P. et Beh, S. (2018). Investigating the effects of task-based language teaching on Japanese EFL learners' willingness to communicate. *The Journal of Asia TEFL*, 15(3), 566–899. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.3.1.566>
- de Saint Léger, D. et Storch, N. (2009). Learners' perceptions and attitudes: Implications for willingness to communicate in an L2 classroom. *System*, 37(2), 269–285.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2009.01.001>
- Denies, K., Yashima, T. et Janssen, R. (2015). Classroom versus societal willingness to communicate: Investigating French as a second language in Flanders. *The Modern Language Journal*, 99(4), 718–739. <https://doi.org/10.1111/modl.12276>
- Dörnyei, Z. et Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4(3), 275–300.
<https://doi.org/10.1177/136216880000400305>

- Ducker, N. (2021). Protecting and enhancing willingness to communicate with idiodynamic peer-peer strategy sharing. *System*, 103, article 102634. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102634>
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. et Lambert, C. (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643689>
- Ellis, R., & Shintani, N. (2013). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research* (1st ed.). Routledge. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.4324/9780203796580>
- Fernández-García, A. et Fonseca-Mora, M. C. (2022). EFL learners' speaking proficiency and its connection to emotional understanding, willingness to communicate and musical experience. *Language Teaching Research*, 26(1), 124–140. <https://doi.org/10.1177/1362168819891868>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3^e éd.). SAGE.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière éducation. Hoi, V., Hoang, H., et Hu, G. (2005). Developmental trajectories of second language learner classroom engagement: Do student's task value beliefs and teacher emotional support matter? *System*, 123. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103325>
- Kang, S.-J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277–292. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.10.004>
- Kębłowska, M. (2012). The place of affect in second language acquisition. Dans M. Pawlak (dir.), *New perspectives on individual differences in language learning and teaching* (p. 157–167). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20850-8_10
- Kormos, J. et Préfontaine, Y. (2016). Affective factors influencing fluent performance: French learners' appraisals of second language speech tasks. *Language Teaching Research*, 21(6), 699–716. <https://doi.org/10.1177/1362168816683562>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Loewen, S. et Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285–329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>

- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. Dans W. Ritchie et T. K. Bhatia (dir.), *Handbook of second language acquisition* (p. 413–468). Academic Press.
- MacIntyre, P.D. (2020). Expanding the theoretical base for the dynamics of willingness to communicate. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10 (1):111-131. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.6>
- MacIntyre, P. D. et Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Languages and Social Psychology*, 15(1), 3–26. <https://doi.org/10.1177/0261927X960151001>
- MacIntyre, P. D. et Legatto, J. J. (2011). A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect. *Applied Linguistics*, 32(2), 149–171. <https://doi.org/10.1093/applin/amq037>
- MacIntyre, P. D., Baker, S., Clément, R. et Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 369–388. <https://doi.org/10.1017/S0272263101003035>
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. et Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- Mardian, F. et Nushi, M. (2022). The idiodynamic method in individual differences research: A review of applications and contributions. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(3), 723–737. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2130335>
- Marsden, E. et Mackey, A. (2011). *Welcome to Iris* [Instruments and data for research in language studies]. <https://www.iris-database.org/>
- McCroskey, J. C. et Baer, J. E. (1985, 7–10 novembre). *Willingness to communicate: The construct and its measurement* [Communication]. 71^e rencontre annuelle « Speech Communication Association », Denver, CO.
- McDonough, K., Ammar, A. et Sellami, A. (2021). L2 French students’ conversations during interactive writing tasks and their interaction mindset. *Foreign Language Annals*, 55(1), 222–236. <https://doi.org/10.1111/flan.12594>
- Ministère de l’Éducation du Québec [MEQ]. (2021). *Guide d’accompagnement pour les grilles d’évaluation en français, langue seconde*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Guide_secondaire_interaction.pdf

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (s. d.). *Programme de français, langue seconde, au secondaire*.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/francais-langue-seconde/>
- Mystkowska-Wiertelak, A. et Pawlak, M. (2017). *Willingness to communicate in instructed second language acquisition: Combining a macro- and micro-perspective*. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781783097173>
- Nematizadeh, S. et Wood, D. (2019). Willingness to communicate and second language speech fluency: An investigation of affective and cognitive dynamics. *The Canadian Modern Language Review*, 75(3), 197–215. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2017-0146>
- Peng, J.-E. (2014). *Willingness to communicate in the Chinese EFL University classroom: An ecological perspective*. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781783091560>
- Philp, J. et Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50–72.
<https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>
- Piechurska-Kuciel, E. (2011). Willingness to communicate in L2 and self-perceived levels of FL skills in Polish adolescents. Dans J. Arabski et A. Wojtaszek (dir.), *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning* (p. 235–250). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-20201-8_17
- Poupore, G. (2016). Measuring group work dynamics and its relation with L2 learners' task motivation and language production. *Language Teaching Research*, 20(6), 719–740.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362168815606162>
- Riasati, M.J., & Noordin, N. (2011). Antecedents of Willingness to Communicate: A Review of Literature. *Studies in Literature and Language*, 3, 74-80.
https://www.researchgate.net/publication/228828007_Antecedents_of_Willingness_to_Communicate_A_Review_of_Literature
- Šafranĵ, J., Gojkov Rajić, A. et Bogdanović, V. (2021). The ideal L2 self as a factor of self-motivation in willingness to communicate. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 9(2), 189–202. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-2-189-202>
- Sato, M. (2017). Interaction mindsets, interactional behaviors, and L2 development: An affective-social-cognitive model. *Language Learning*, 67(2), 249-283.
<https://doi.org/10.1111/lang.12214>

- Sato, M. et McDonough, K. (2020). Predicting L2 learners' noticing of L2 errors: Proficiency, language analytical ability, and interaction mindset. *System*, 93, article 102301. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102301>
- Sato, M. et Storch, N. (2022). Context matters: Learner beliefs and interactional behaviors in an EFL vs. ESL context. *Language Teaching Research*, 26(5), 919-942. <https://doi.org/10.1177/1362168820923582>
- Service de l'audiovisuel, Université du Québec à Montréal [UQAM]. (s. d.). *Création de sondages en ligne avec LimeSurvey*. <https://audiovisuel.uqam.ca/services-offerts/limesurvey>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. et Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158–164. <https://doi.org/10.3138/cmlr.50.1.158>
- Wood, D. (2016). Willingness to communicate and second language speech fluency: An idiodynamic investigation. *System*, 60, 11–28. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.003>
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54–66. <http://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>
- Yashima, T., MacIntyre, P. et Ikeda, M. (2018). Situated willingness to communicate in an L2: Interplay of individual characteristics and context. *Language Teaching Research*, 22(1), 115–137. <https://doi.org/10.1177/1362168816657851>
- Zare, J. et Derakhshan, A. (2024). Task engagement in second language acquisition: A questionnaire development and validation study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2306166>
- Zarrinabadi, N., Lou, N. M. et Shirzad, M. (2021). Autonomy support predicts language mindsets: Implications for developing communicative competence and willingness to communicate in EFL classrooms. *Learning and Individual Differences*, 86, article 101981. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101981>
- Zhou, S. A., Hiver, P. et Al-Hoorie, A. H. (2021). Measuring L2 engagement: A review of issues and applications. Dans P. Hiver, A. H. Al-Hoorie et S. Mercer (dir.), *Student engagement in the language classroom* (p. 75–98). Multilingual Matters.

Zuniga, M. (2023). The correlates of flow in the L2 classroom: Linking basic L2 task features to learner flow experiences. *The Modern Language Journal*, 107(3), 650-668. <https://doi.org/10.1111/modl.12865>