

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PRATIQUES ENSEIGNANTES ET MOTIVATION CHEZ LES ÉLÈVES DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE
AU SECONDAIRE ANGLOPHONE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

CATHERINE DALLE

MAI 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

Philippa Bell

Isabelle Poulin

Auryane D'Or

Paola Cortez

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	v
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Contexte.....	4
1.2 Importance de la motivation dans l'apprentissage des L2	4
1.3 Pratiques enseignantes en FLS au Canada et motivation des apprenant.e.s	6
1.4 Objectif général de recherche.....	9
1.5 Pertinence de la recherche	9
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	10
2.1 Modèles de motivation pour la L2 : définitions et recherches empiriques	10
2.1.1 Motivation scolaire	10
2.1.2 Motivation et apprentissage de la L2	13
2.2 Pratiques enseignantes : démêler les termes.....	17
2.2.1 Recherches empiriques sur des pratiques enseignantes souvent utilisées.....	20
2.3 Études sur les pratiques enseignantes et la motivation en L2.....	23
2.3.1 Impact des approches d'enseignement sur la motivation pour l'apprentissage d'une L2.....	24
2.3.2 Utilisations de différents matériels didactiques et motivation en L2.....	25
2.3.3 Recherche en contexte québécois.....	27
2.4 Résumé de l'état des connaissances.....	29
2.5 Questions de recherche	30
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	32
3.1 Type de recherche.....	32
3.2 Participant.e.s	32
3.2.1 Enseignant.e.s	33
3.2.2 Élèves	34
3.3 Instruments de collecte	36
3.3.1 Questionnaire destiné aux enseignant.e.s.....	36
3.3.2 Questionnaire destiné aux élèves.....	38
3.4 Déroulement de la recherche et procédure de collecte.....	41
3.5 Traitement et analyse des données	41
3.6 Considérations éthiques de ce projet de recherche	43

CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....	45
4.1 Pratiques enseignantes rapportées	45
4.1.1 Dispensation du savoir.....	47
4.1.2 Type de contenu enseigné	48
4.1.3 Contextualisation de l'apprentissage	49
4.1.4 Modalité de travail par les élèves - 1.....	50
4.1.5 Modalité de travail par les élèves -2.....	51
4.1.6 Choix des thématiques travaillées.....	52
4.1.7 Types d'évaluations	53
4.1.8 Faits saillants des pratiques enseignantes rapportées.....	53
4.2 Motivation des élèves quant aux pratiques enseignantes recensées	54
4.3 Synthèse des résultats	57
CHAPITRE 5 DISCUSSION	58
5.1 Pratiques enseignantes.....	58
5.1.1 Discussion des résultats : faits saillants	61
5.2 Motivation des élèves face aux pratiques recensée	61
5.3 Autres facteurs influençant possiblement la motivation des élèves	62
CONCLUSION	64
BIBLIOGRAPHIE.....	66
ANNEXE A DÉFINITION ET EXEMPLES D'ITEMS POUR LA ROUE DE LA MOTIVATION ET DE L'ENGAGEMENT DE LIEM ET MARTIN, 2012	75
ANNEXE B QUESTIONNAIRE DANS GAGNÉ ET POPICA, 2017.....	76
ANNEXE C COMMUNICATIONS	86
ANNEXE D FORMULAIRES DE CONSENTEMENT	88
ANNEXE E QUESTIONNAIRES UTILISÉS	94
A) Questionnaire destiné aux enseignant.e.s.....	94
B) Questionnaire destiné aux élèves.....	98

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ALE	Anglais langue étrangère
ALS	Anglais langue seconde
ESA	Élèves du secondaire anglophone
FLS	Français langue seconde
LA	Langue additionnelle
L1	Langue première
L2	Langue seconde
L3	Langue tierce
MEQ	Ministère l'éducation du Québec

LISTE DES FIGURES

- Figure 1 Continuum de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002)
- Figure 2 Interactions entre les différentes composantes du L2MMS et de l'effort de l'élève
- Figure 3 Roue de la motivation et de l'engagement, prise de Martin (2007)
- Figure 4 Catégories de méthodes didactiques identifiées par Djumabaeva et Avazmatova, 20222022
- Figure 5 Exemple des pratiques enseignantes à classer pour la première catégorie.
- Figure 6 Exemple des items du questionnaire destiné aux élèves
- Figure 7 Classification des fréquences d'utilisation de pratiques enseignantes pour la dispensation du savoir
- Figure 8 Classification des fréquences d'utilisation de pratiques enseignantes pour le type de contenu enseigné
- Figure 9 Classification des fréquences d'utilisation de pratiques enseignantes pour la contextualisation de l'apprentissage
- Figure 10 Classification des fréquences d'utilisation de pratiques enseignantes pour les modalités de travail – 1
- Figure 11 Classification des fréquences d'utilisation de pratiques enseignantes pour les modalités de travail – 2
- Figure 12 Classification des fréquences d'utilisation de pratiques enseignantes pour le choix des thématiques travaillées
- Figure 13 Classification des fréquences d'utilisation de pratiques enseignantes pour les types d'évaluations

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Taux de réussite aux épreuves ministérielles de 5e secondaire en français, langue seconde enrichi et de base, 2019
Tableau 2	Taux de réussite aux épreuves ministérielles de 5e secondaire en français, langue seconde enrichi et de base, 2024
Tableau 3	Récapitulatif des connaissances sur l'impact de diverses pratiques enseignantes sur la motivation
Tableau 4	Informations démographiques des enseignant.e.s
Tableau 5	Informations démographiques des élèves
Tableau 6	Traduction des énoncés des pratiques enseignantes
Tableau 7	Attribution de points selon les items de nos échelles de Likert
Tableau 8	Résultats pour le questionnaire donné aux enseignant.e.s participant.e.s ($n = 4$)
Tableau 9	Moyennes motivationnelles pour chaque pratique enseignante - tout l'échantillon
Tableau 10	Significativités entre deux moyennes motivationnelles pour l'échantillon entier

RÉSUMÉ

Résumé :

Cette étude s'est penchée sur le lien potentiel entre l'utilisation de diverses pratiques enseignantes et la motivation d'élèves du secondaire anglophone (ESA) du Québec à apprendre le français langue seconde (FLS). Nous avons donc, dans un premier temps, sondé des enseignant.e.s (n = 4) pour connaître leurs pratiques enseignantes du FLS au secondaire anglophone au moyen d'un questionnaire dans lequel les participant.e.s devaient positionner diverses pratiques enseignantes en premier, deuxième ou troisième choix. Les pratiques enseignantes ayant été choisies le plus souvent comme premier choix (et parfois celles ayant été choisies comme deuxième choix également) ont été retenues pour former le questionnaire destiné aux élèves. Puis, dans un deuxième temps, nous avons mesuré la motivation d'élèves de quatrième et de cinquième année du secondaire (n=28) à apprendre le FLS au moyen d'échelles de Likert (une échelle par pratique enseignante retenue) ayant pour items certains des items de la Roue de la motivation et de l'engagement de Martin (2007). Les résultats ont démontré que pour l'échantillon étudié, les pratiques enseignantes utilisées dans cette recherche n'ont pas d'impact significatif sur la motivation des ESA à apprendre le FLS. D'autres recherches sont nécessaires pour mieux comprendre la motivation de ce groupe d'apprenants.

Mots clés :

Français langue seconde, langues secondes, motivation, pratiques enseignantes

ABSTRACT

Abstract :

This study examined the potential relationship between the use of certain teaching practices and the motivation of English-speaking high school students in Quebec to learn French as a second language. To respond to this research objective, four French as a second language teachers in English-speaking high schools completed a questionnaire in which they had to position various teaching practices as a first, second or third choice. The teaching practices most often chosen as first choice (and sometimes those chosen as second choice) were retained to create the questionnaire intended for students. 28 fourth- and fifth-year secondary school students learning French as a second language completed the questionnaire that used Likert scales (one scale per teaching practice retained) whose items were modified from Martin's (2007) Wheel of Engagement and Motivation. The results demonstrated that the selected teaching practices had no significant impact on these students' motivation to learn FSL. Further research is necessary to better understand the role of motivation for this group of FSL students.

Key words:

French as a second language, second languages, motivation, teaching practices

INTRODUCTION

En éducation, lorsqu'on parle de réussite, de quoi parle-t-on réellement? Il pourrait être question d'apprentissages, et d'innombrables facteurs viennent influencer ce phénomène cognitif complexe. En comparant le domaine de l'éducation avec d'autres domaines de recherche, on réalise que le domaine est très jeune; en effet, alors que l'Homme aurait commencé à étudier l'astronomie il y a des millénaires, il a commencé à étudier l'éducation, la manière dont le cerveau humain apprend, il y a seulement un petit centenaire. Ainsi, beaucoup de travail reste à faire pour comprendre de mieux en mieux ce qui permet à nos cerveaux d'apprendre, de « réussir » en éducation.

Cette prise de conscience est d'autant plus valide pour le domaine dans lequel s'inscrit cette recherche, la didactique des langues secondes (L2), dont les racines proviennent du domaine de la linguistique appliquée, qui est lui compris comme un domaine de recherche depuis approximativement la fin des années 1960 (Larsen-Freeman, 2018). En outre, les recherches empiriques concernant ce domaine n'ont pas toujours pris en compte les contextes individuels d'enseignement et d'apprentissage. La pertinence de ces contextes est indéniable, car l'apprentissage de la langue est teinté par la région et tous ses enjeux politiques, sociaux, identitaires, culturels, etc. Au Québec, province unilingue francophone, un contexte d'apprentissage d'une L2 parmi plusieurs est celui de l'enseignement du FLS dans des commissions scolaires anglophones, qui sont, par leur nature, censées servir une communauté restreinte ayant le droit exceptionnel de recevoir un enseignement en anglais.

Ainsi, les élèves du secondaire anglophone (ESA) réussissent-ils assez bien, en termes de FLS? En effet, pour le programme de FLS de base, on vise à ce que les élèves, « au terme de leurs études secondaires, fonctionnent efficacement en français dans toutes les sphères de leur vie scolaire et extra-scolaire » (Programme de formation de l'école québécoise, français langue seconde, programme de base, p. 1. MEQ, 2025a). Pour ce qui est du programme enrichi, on vise à ce que les élèves aient développé « un niveau d'autonomie et d'aisance linguistique et culturelle qui s'approche du bilinguisme ». (Programme de formation de l'école québécoise, français langue seconde, programme enrichi, p.1. MEQ, 2025b). Leurs apprentissages dans ce domaine atteignent-ils les attentes ministérielles? Leurs apprentissages en FLS atteignent-ils les attentes ministérielles?? On pourrait penser que non, vu l'annonce du projet de loi 96 le 13 mai 2021 et de la conséquente entrée en vigueur de la loi 14, à la rentrée scolaire de 2022 au Québec. Cette loi, qui vient entre autres choses augmenter le nombre de cours de français et en français donnés

dans les cégeps¹ anglophones de la province, a été proposée puis adoptée, dans le but de fortifier la préservation et l’universalisation de la langue officielle de la province. Ou du moins, c’est ce qu’en dit la Fédération des cégeps, dans son *Mémoire sur le projet de loi 96, loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français*, présenté à la Commission de la culture et de l’éducation (Fédération des cégeps, 2021). Dans les tableaux 1 et 2 suivants, on peut voir les taux de réussites aux épreuves ministérielles de français langue seconde (FLS) enrichi et de base pour les années 2019 (données les plus récentes disponibles avant le dépôt du projet de loi 96) et 2024 (données les plus récentes), respectivement (MEQ, 2025).

Tableau 1 Taux de réussite aux épreuves ministérielles de 5e secondaire en français, langue seconde enrichi et de base, 2019

Épreuve ministérielle	Français, langue seconde – enrichi 5 ^e secondaire	Français, langue seconde – base 5 ^e secondaire
Compréhension écrite	85,4%	89,2%
Production écrite	87,7%	81,9%
Interaction orale	N/A	93,7%

Tableau 2 Taux de réussite aux épreuves ministérielles de 5e secondaire en français, langue seconde enrichi et de base, 2024

Épreuve ministérielle	Français, langue seconde – enrichi 5 ^e secondaire	Français, langue seconde – base 5 ^e secondaire
Compréhension écrite	94,3%	66,8%
Production écrite	86,3%	81,5%
Interaction orale	N/A	91,2%

Il faut noter que les résultats moyens obtenus aux épreuves ne sont pas disponibles, seuls les taux de réussite le sont. Il nous est donc impossible de savoir si les 66,8% des ESA qui ont réussi leur épreuve ministérielle en compréhension écrite du français langue seconde de base en 2024, l’ont réussi très facilement, ou de justesse, par exemple. Néanmoins, le commentaire de la Fédération des cégeps sur le projet de loi 96 et les taux de réussite aux épreuves ministérielles de FLS plus que variable laissent entendre que non, les ESA n’atteignent pas le niveau visé par le MEQ, dans le PFEQ. Alors, comment les faire réussir davantage? Dans les différents postes que j’ai occupés en tant qu’enseignante de FLS, j’ai vu des élèves du milieu anglophone démotivés, désintéressés par l’apprentissage de cette matière. Plus qu’intéressée par les travaux de Vygotskij sur la zone proximale de développement et sa théorie historico-culturelle(Vygotskij *et al.*, 2013); ainsi que par les travaux sur la motivation de Deci et Ryan (1985), je

¹ Centre d’éducation générale et professionnelle

voulais donner le gout aux élèves d'apprendre la langue malgré les défis sociaux et contextuels que ça peut poser. Je me questionnais sur les pratiques enseignantes utilisées par les professionnel.le.s de l'enseignement et sur les manières de motiver les élèves. J'avais une impression que ces deux concepts étaient liés; que, forcément, si on était stimulés par nos apprentissages, on serait motivés à les faire. On sait, depuis longtemps maintenant, que la motivation vient jouer un rôle crucial dans l'apprentissage, et ce spécifiquement en dans l'apprentissage de langues secondes (Clément *et al.* 1980).

C'est donc ainsi que je me suis mise en tête d'explorer le lien entre les pratiques enseignantes et la motivation des élèves et d'en faire un mémoire. Le premier chapitre de ce mémoire, la problématique, présentera plus en détail des éléments de contexte qui ont guidé cette recherche ainsi que les objectifs généraux de la recherche. Le deuxième chapitre présentera divers concepts théoriques dans le but de faire l'inventaire des connaissances disponibles sur le sujet. Il y sera également présenté les questions de recherche. Dans le troisième chapitre seront détaillés le cadre méthodologique selon lequel la recherche a été conduite, les participant.e.s recruté.e.s ainsi que les instruments de mesure utilisés. Dans le quatrième chapitre sont présentés les résultats obtenus après la collecte et l'analyse des données. Ces résultats sont finalement discutés dans le cinquième et dernier chapitre, mis en lien avec diverses théories scientifiques. Ce mémoire se termine avec une conclusion qui résume la participation de cette étude à l'ensemble des connaissances sur le sujet et qui propose de nouvelles avenues de réflexion et de recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présenterons d’abord quelques éléments de contexte (1.1), suivis de l’importance de la motivation dans l’apprentissage des langues secondes (L2, 1.2) ainsi que des pratiques enseignantes en FLS (1.3). Le chapitre se terminera par l’objectif général (1.4) et la pertinence (1.5) de cette recherche.

1.1 Contexte

Le Québec est une province francophone où vivent, entre autres, des populations anglophones depuis longtemps et pour différentes raisons historico-culturelles (immigration, déménagement d’une province à l’autre, descendance de familles anglophones depuis l’époque de la conquête, etc. (Levine, 1990)). Comme tout territoire, le Québec a son lot d’événements historiques. La Révolution tranquille, par exemple, a provoqué des changements dans les systèmes d’éducation et de santé, dans les droits des femmes et des travailleurs, et notamment dans la législation linguistique de la province. Conséquemment, des changements ont été apportés à l’enseignement du français auprès des communautés d’expression anglaise (Loi 101, 1977). En effet, bien que les Québécois.e.s ne soient pas tenu.e.s de recevoir l’intégralité de leur éducation en français, iels doivent tout de même être en mesure de comprendre et d’utiliser le français; c’est dans cette optique que viennent s’insérer les cours de FLS dispensés par le ministère de l’Éducation du Québec (MEQ). Au secondaire, deux programmes de FLS existent pour les élèves du milieu anglophone; le programme de base, visant « à fonctionner efficacement en français dans toutes les sphères de leur vie scolaire et extrascolaire », (MEQ, 2024b) et le programme enrichi, visant « un niveau d’autonomie et d’aisance linguistique et culturelle qui s’approche du bilinguisme », (MEQ, 2024c). Toutefois, la recherche (encore parcellaire) indique que les ESA ne sont pas toujours motivé.e.s par l’étude du français (Gagné et Popica, 2017). Kissau (2005a) mentionne la motivation des élèves comme cause possible d’un désintérêt pour le FLS qu’il constate dans le Canada anglais. La motivation scolaire vaut la peine qu’on s’y attarde, car, comme on le voit dans la section suivante, elle joue un rôle clé dans l’apprentissage d’une L2.

1.2 Importance de la motivation dans l’apprentissage des L2

Depuis plusieurs décennies déjà, il est entendu que la motivation, parmi d’autres facteurs, en est un qui a une influence significative sur la réussite dans l’apprentissage d’une L2 (Clément *et al.* 1977; 1980; Gardner

et Smythe, 1981). Comme il sera expliqué plus en détail au chapitre 2, certains types de motivation ont différents effets sur l'apprentissage d'une L2; un sentiment d'indépendance et de libre arbitre chez les apprenant.e.s en seraient des exemples.

Cependant, plusieurs facteurs peuvent venir influencer la motivation des ESA à apprendre une langue seconde. L'anxiété langagière en est l'un d'eux (MacIntyre, *et al.* 2001), tout comme l'opinion des parents sur l'apprentissage de la L2 (Tavil, 2009). La manière dont les parents montrent à leurs enfants l'utilité des L2 influence également la motivation et les performances académiques en matière de L2 de leurs enfants (Bartram, 2006). Ainsi, si les parents des apprenants ont une vision négative, amotivée de l'apprentissage L2 (ou de la L2 en elle-même), ou s'ils n'enseignent pas l'importance des L2 à leurs enfants, ceux-ci pourraient être moins ouvert.e.s à apprendre la langue cible.

Dans le cas spécifique du FLS, les élèves anglophones du Canada seraient généralement de moins en moins motivés à l'apprendre dû à une perte de statut du FLS (Kissau, 2005a). En effet, plusieurs facteurs seraient susceptibles de diminuer le respect que les institutions comme les individus ont pour le FLS, tels que les coupures fédérales dans le financement des programmes de FLS ou encore les inconsistances entre les programmes d'une province à l'autre. Conséquemment, la motivation que les élèves ont à l'apprendre diminuerait aussi. De plus, toujours selon Kissau (2005b), les garçons canadiens au primaire et au secondaire sont également moins motivés que les filles à apprendre le FLS, car les normes sociales qu'ils internaliseraient dans leur enfance et leur adolescence les poussent à croire qu'il n'est ni désirable socialement ni normal pour un garçon d'être bon en français, langue seconde ou langue d'enseignement. Ainsi, les garçons de l'étude (n = 490) ne sont majoritairement pas motivés à apprendre le FLS et, lorsqu'ils performant bien malgré tout, ils ont tendance à attribuer cette bonne performance à de la chance.

De plus, des étudiant.e.s ontarien.nes du FLS en neuvième année (secondaire 3) ne semblent pas être motivé.e.s à poursuivre leurs cours en la matière, selon une étude réalisée par Arnott (2019) auprès de 63 participant.e.s. En effet, 46% d'entre-eux avaient l'intention d'abandonner leurs cours de FLS lorsqu'ils ont été interrogé.e.s sur le sujet. Iels donnaient plusieurs explications de leur démotivation face au FLS, comme « *because I don't like French* », « *Overall, I find that most core French teachers have given up on their students.(...)* ». De manière générale, il semble être difficile de motiver les élèves de FLS au Canada (excluant le Québec), particulièrement les élèves dans le programme de français de base (Jandu *et al.*, 2019).

Un phénomène semblable est détecté au Québec : plusieurs étudiant.e.s sondé.e.s au collège d'enseignement général et professionnel se disaient peu ou pas motivé.e.s par leurs cours de FLS reçus pendant leurs études secondaires (Gagné et Popica, 2017). Cette motivation significativement négative serait notamment causée par des pratiques enseignantes jugées inefficaces dont les participant.e.s se souvenaient avoir reçues dans leurs cours de FLS (Gagné et Popica, 2017, p. 73-76). Cependant, dans cette étude, les étudiant.e.s n'étaient plus au secondaire, donc leur avis sur ce sujet a été fourni ultérieurement.

1.3 Pratiques enseignantes en FLS au Canada et motivation des apprenant.e.s

La motivation pour le FLS a également été examinée en lien avec les pratiques enseignantes. La recherche de Gagné et Popica (2017) a exploré la motivation des participant.e.s selon différentes catégories de facteurs, dont une étant appelée « pratiques enseignantes ». Bien que l'étude semble suggérer une relation entre la motivation pour le FLS d'élèves au secondaire anglophone et les pratiques enseignantes, les pratiques enseignantes dont il y était question étaient abordées comme un tout, sans spécifications sur leur nature. En fait, à notre connaissance, très peu de travail empirique de nature descriptive n'a été fait sur les pratiques enseignantes utilisées en FLS, au Québec ou ailleurs, et leur lien sur la motivation des élèves et ce en dépit du fait que certaines recherches ont trouvé que les pratiques enseignantes peuvent être perçues comme ayant un effet sur l'apprentissage de différente manière (Gagné et Popica, 2017). Grâce aux recherches dans le domaine de la didactique des langues, nous avons cependant des pistes concernant des façons de favoriser l'apprentissage par l'enseignement en FLS.

« Ère-post-communicative » est le nom donné à l'ère dans laquelle se situe présentement l'enseignement-apprentissage du FLS (Galante 2017, Simons *et al.* 2008; Kumaravadivelu, 2006) Les théories de Jean Piaget et de Lev Vygotsky sous-tendent cette ère qui serait en place depuis les années 1990. Ces mêmes théories sont celles qui sont à la base de la réforme scolaire de 1997 mise en œuvre par l'ancienne ministre de l'Éducation, Pauline Marois. Le concept d'apprendre à apprendre est conséquemment devenu plus commun dans l'éducation, au même titre que l'apprentissage basé sur la tâche (Boyadzhieva, 2014). Ainsi, on s'attend à ce que les pratiques enseignantes aient été modifiées à la suite de l'adoption de ces théories. En cours de FLS, les élèves devraient donc dialoguer ensemble, en groupes ou en paires, ce qui leur permettrait de faire de l'échafaudage. L'enseignant.e deviendrait une personne accompagnatrice, facilitatrice de l'apprentissage.

Les PFEQ du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2024b, 2024c) contiennent des suggestions quant aux pratiques enseignantes à préconiser dans l'enseignement du FLS. Ils mentionnent cependant que la « perspective privilégiée » des programmes de langues secondes, au primaire comme au secondaire, est celle de l'approche communicative, de la méthode naturelle (enseignement de la L2 par la reproduction des circonstances dans lesquelles un individu acquerrait sa langue première (L1); pas d'explication grammaticale ou de traduction; Besse, 1985) et des théories de l'analyse contrastive (accent mis sur les différences entre les langues). Ainsi, toujours selon les PFEQ, l'enseignant.e se doit d'engager les élèves en offrant des activités d'apprentissage et de communication les plus variées possible. L'élève doit être actif et responsable dans son apprentissage. Les suggestions faites par les PFEQ semblent donc être d'ordre communicatif, comme la pédagogie par projet ou par la résolution de problèmes.

Des pratiques enseignantes semblables sont suggérées pour l'enseignement du Core French par le ministère de l'Ontario (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013). Un accent sur l'interaction orale (plutôt que sur la production orale), des opportunités de parler, d'entendre et d'écouter, et un souci moindre pour la grammaire sont parmi ce qui est proposé par le ministère de l'Ontario. Une définition opérationnalisée des termes « pratiques enseignantes », « approches d'enseignement » et « méthode d'enseignement » se retrouve en 2.2.

Dans un rapport produit par l'organisation *Canadian Parents For French*, Jandu *et al.* (2019) font état de la situation du FLS au Canada; les commissions scolaires anglophones sont libres d'utiliser les pratiques enseignantes qui leur conviennent pour l'enseignement du FLS, pourvu que les buts des deux programmes de FLS, base et enrichi, soient visés (que les élèves de base, au terme de leurs études secondaires, atteignent un niveau fonctionnel de FLS, et que ceux en enrichi, au terme de leurs études secondaires, atteignent un niveau apparenté au bilinguisme). Ce rapport évoque également les trois leçons que Genesee (1991) avait tirées de l'immersion (du primaire comme du secondaire). :

1. l'intégration d'un contenu autre que la langue elle-même seulement ; ce qui renvoie à l'enseignement d'autres contenus académique en utilisant la langue cible.
2. l'ajout d'amples possibilités d'interaction dans les activités en classe ; ce qui réfère aux approches communicatives, mentionnées plus haut.

3. la planification de l'enseignement de la langue cible devrait être systématiquement imbriquée dans le développement des compétences transversales.

Selon Jandu *et al.* (2019), ces leçons, tirées de l'immersion, restent encore applicables (et à appliquer) aux pratiques enseignantes de l'enseignement contemporain du FLS au Canada, et, conséquemment, au Québec. Les travaux de Genese (1991), de Gagné et Popica (2017) et de Jandu *et al.* (2019), portent sur divers ordres d'enseignement (primaire, secondaire et collégial) ainsi que sur des contextes d'enseignement du FLS variés (immersion, FLS enrichi ou de base). Nous pensons donc qu'ils sont applicables au contexte d'enseignement qui nous intéresse : le FLS de base au secondaire.

Pour ce qui est de la motivation, c'est un concept qui a fait l'objet de nombreuses recherches (Bandhu *et al.*, 2024), notamment dans les domaines de la philosophie, de la psychologie et bien sûr de l'éducation. Beaucoup de ces recherches visent à mesurer l'impact de la motivation sur une autre variable (la volonté à communiquer, par exemple). Comme mentionné au début de la section 1.3, il y a peu de documentation qui fait état de la manière dont le FLS est enseigné présentement, que ce soit au Québec ou dans d'autres régions du monde. À notre connaissance, il n'y a pas de recensement des pratiques enseignantes pour le FLS. On retrouve cependant quelques sources et articles qui donnent des suggestions quant aux manières dont le FLS devrait être enseigné, selon les courants pédagogiques ou les directives ministérielles d'une région (par exemple, des documents tels que le PFEQ au Québec, ou les *Curriculum*s du ministère de l'Éducation de l'Ontario) . Le rapport de Gagné et Popica (2017) mentionne, pour le primaire, des méthodes pédagogiques « ennuyeuses » sans autre spécification. Pour le secondaire, il est question de « grammaire suivie d'exercices, la lecture de textes, les présentations orales et la rédaction de textes selon la perspective des élèves » (Gagné et Popica, 2017, p.68). Il faut cependant garder en tête que ces mentions sont ce dont les participant.e.s à se souviennent avoir vécu, et ce n'est pas assez fiable, puisqu'il est question de souvenirs pouvant dater d'il y a 10 ans. Quelques hypothèses sont faites sur ce qui pourrait influencer la motivation à apprendre le FLS dans les travaux de Kissau (2005a, 2005b) et de MacIntyre *et al.* (2001), mais ces travaux ne sont pas exactement récents. Jean et Simard (2011), arrivent également à la conclusion que les élèves de langue seconde (FLS et ALS) du secondaire : ceux-ci, bien qu'ils reconnaissent l'importance de l'apprentissage de la grammaire, avouent que ce n'est pas une chose qu'ils apprécient faire.

1.4 Objectif général de recherche

L'objectif général de cette recherche est de mieux comprendre la motivation des ESA pour leurs cours de FLS selon les pratiques enseignantes utilisées par leurs enseignant.e.s. Pour ce faire, nous avons donc un objectif préliminaire : en savoir davantage quant aux pratiques enseignantes utilisées par les enseignant.e.s de FLS.

1.5 Pertinence de la recherche

Au niveau professionnel, comme cette recherche exige de questionner les enseignant.e.s sur leurs pratiques enseignantes, nous aurons une meilleure idée des pratiques enseignantes que les enseignant.e.s de FLS utilisent. , il serait possible de se questionner sur la formation initiale et continue reçue par les enseignant.e.s, sur la pertinence de ces formations dans le contexte actuel, ainsi que sur l'accessibilité à ces formations (journées pédagogiques y étant attribuées, personnes suppléantes permettant aux enseignant.e.s de se libérer, etc.). En effet, il pourrait être pertinent de comparer les pratiques enseignantes auxquelles les enseignant.e.s ont recours à ce qui est enseigné pendant la formation initiale.

Considérant que ce travail de recherche s'inscrit dans une optique de lutte contre le décrochage scolaire (MEQ, 2024a), particulièrement alors que les effets de la loi 14 (loi venant entre autres choses augmenter le nombre de cours de français et en français donnés dans les cégeps anglophones) commencent à se faire sentir dans les cycles d'éducation postsecondaire, ce projet pourrait permettre d'identifier quelles pratiques enseignantes modifient la de motivation des élèves, et, par conséquent, quelles pratiques enseignantes participent à améliorer l'expérience de classe des ESA en FLS. De meilleures compétences en FLS et une meilleure expérience scolaire permettraient aux ESA d'être plus à l'aise dans leur utilisation du français, dans leur identité en tant que francophone du Québec.

En somme, nous n'avons pas trouvé de ressources fiables et récentes à notre disposition portant sur l'impact de diverses pratiques enseignantes sur la motivation des ESA pour le FLS. Ainsi, cette recherche développera les connaissances scientifiques disponibles sur cet enjeu et, par le fait même, sur les pratiques enseignantes préconisées par les enseignant.e.s de FLS au Québec. Comme on le verra dans le chapitre 2, la motivation joue un rôle important dans la réussite scolaire. Ainsi, ce projet de recherche s'intéresse à ce qui modifie la motivation chez les ESA pour le FLS et, par le fait même, les pratiques enseignantes des enseignant.e.s.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, il sera question de définir les concepts inhérents au projet de recherche, d'abord la motivation scolaire et pour l'apprentissage d'une langue seconde (L2), suivi par des travaux empiriques sur les effets de la motivation pour l'apprentissage d'une L2 (2.1). Par la suite, un travail de définition de ce qui est entendu par « pratiques enseignantes » sera effectué (2.2), suivi d'études empiriques sur les pratiques enseignantes et la motivation en L2 (2.3). Finalement, nous résumerons les connaissances (2.4) et poserons les questions de recherche (2.5).

2.1 Modèles de motivation pour la L2 : définitions et recherches empiriques

Les théories couvrant la motivation sont multiples et ont rapidement été adaptées pour comprendre la motivation des élèves en milieu scolaire. Elles jouent un rôle crucial dans la compréhension de ce qui mène les apprenant.e.s à se donner à la tâche, notamment en contexte de L2.

2.1.1 Motivation scolaire

Développée au départ en tant que grande théorie de la motivation humaine, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) a donné lieu à l'élaboration d'un continuum de l'autodétermination (figure 1). Elle renvoie à la perception qu'a un individu de maîtriser sa destinée, son quotidien, et s'inscrit dans la taxonomie de la motivation (Deci et Ryan, 1985, 2002). Cette théorie a rapidement été adaptée par ses propres auteurs pour comprendre la motivation éducative. Le

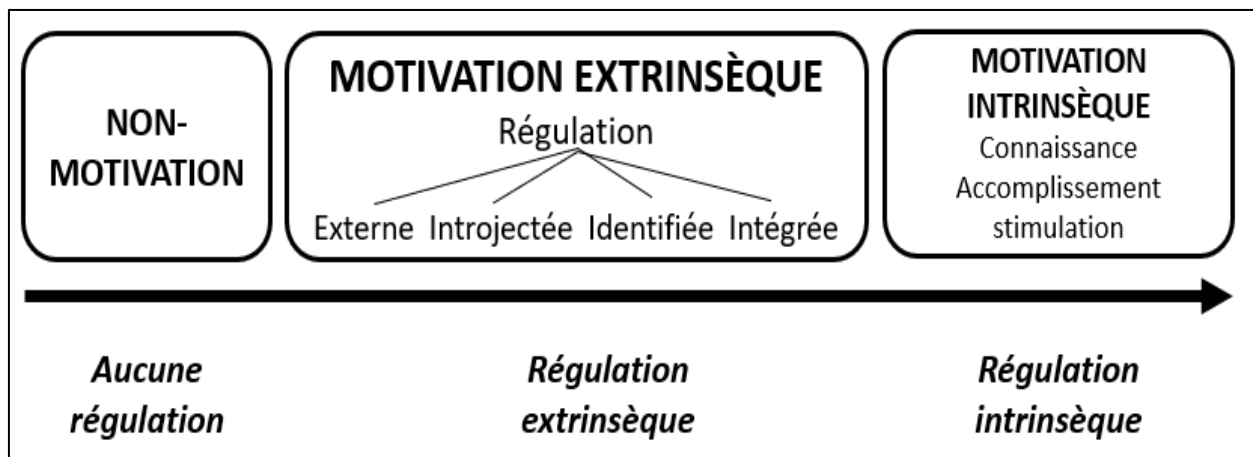


Figure 1 Continuum de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002). Adaptée de Howard et al. (2017).

continuum identifie trois statuts motivationnels (non-motivation, motivation extrinsèque et motivation intrinsèque) ainsi que leur régulation propre. Les régulations équivalent à la manière dont un sujet se contrôle en lien avec le type de motivation principal pour une situation donnée. Il y a premièrement la non-motivation, parfois appelée amotivation, qui est une absence de toute forme de motivation. Deuxièmement, il y a la motivation extrinsèque, dans laquelle la tâche à faire est un moyen d'obtenir autre chose (par exemple, apprendre le FLS serait un moyen d'obtenir un emploi, de gagner en charisme, de recevoir de la reconnaissance, etc.). Ce type de motivation comprend quatre types de régulation : 1) une personne faisant une tâche par obligation ou par attente d'une récompense a une régulation externe; 2) une personne faisant une tâche pour éviter un sentiment de honte ou de culpabilité si elle ne la fait pas a une régulation introjectée; 3) une personne faisant une tâche parce qu'elle lui bénéficiera plus tard agit par régulation identifiée et 4) une personne faisant une tâche parce que celle-ci correspond à ses valeurs et à elle-même a une régulation intégrée (Fréchette-Simard *et al.* 2019). Finalement, il y a la motivation intrinsèque, par laquelle une personne se livre à une tâche pour le plaisir et la satisfaction même de le faire. En d'autres termes, un niveau élevé d'autodétermination se retrouve dans un contexte de motivation intrinsèque; contexte où une personne, en faisant la tâche, se sent stimulée de manière appropriée, a un sentiment d'accomplissement et peut utiliser ses connaissances. Ce type de motivation est le plus recherché en éducation comme dans d'autres sphères, parce qu'il est fiable et viable et parce qu'il ne nécessite ni récompense ni conséquence à l'endroit de l'élève (Deci et Ryan, 1985, p.5). En soi, ce modèle cherche à comprendre ce qui sous-tend la motivation d'une personne, ce qui à son tour, va influencer ses efforts, sa persistance, son assiduité à la tâche. On comprend donc pourquoi ce modèle a rapidement été utilisé en contexte scolaire (Anderman *et al.*, 1998).

Le contexte particulièrement divers et fragmenté de la recherche sur la motivation a donné lieu à la création de la Roue de la motivation et de l'engagement (Motivation and Engagement Wheel, Martin, 2007). Le but était de créer un outil intégré facilement utilisable dans un contexte d'enseignement (Martin, 2007). Comme on le voit à la figure 3, cette Roue identifie différentes caractéristiques, négatives ou positives, de la motivation. La partie supérieure de la Roue représente des dimensions comportementales et cognitives adaptées (adaptive), c'est-à-dire souhaitées ou positives de la motivation; alors que la partie inférieure de la Roue représente des dimensions comportementales et cognitives mésadaptées (maladaptive), négatives. Concrètement, cette Roue peut être utilisée pour identifier un profil motivationnel (chez soi ou chez autrui) et ainsi mieux comprendre la nature de la motivation de l'individu (Collie et Martin, 2017).

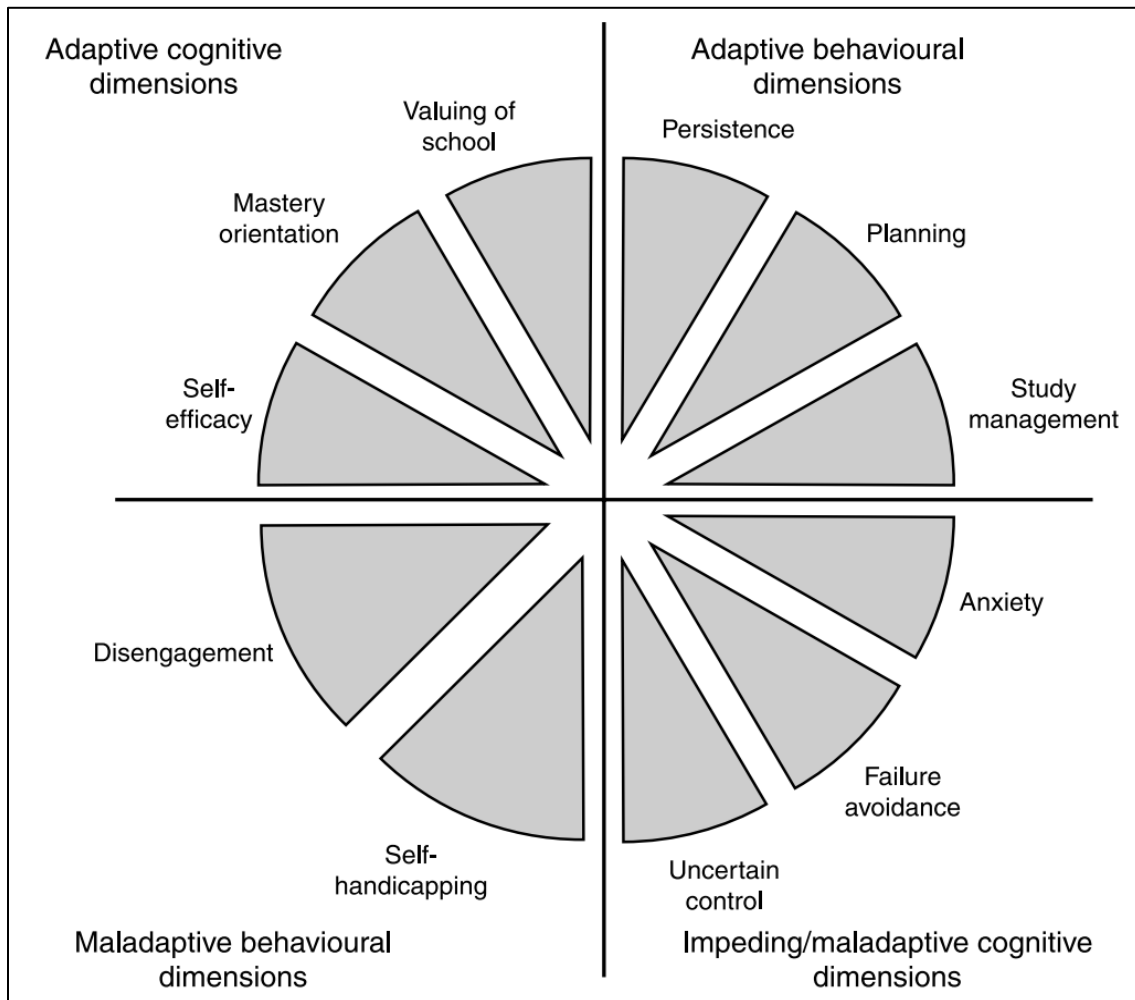


Figure 2 Roue de la motivation et de l'engagement, prise de Martin (2007, p. 414).

Cette roue a été utilisée pour qualifier la motivation d'élèves dans différents contextes éducatifs: les effets d'un programme d'enrichissement nommé RYPEN² de la jeunesse sur la motivation et l'engagement (Martin, 2005), la motivation et l'engagement dans la musique et le sport (Martin, 2008), et la motivation et l'engagement pour les mathématiques (Speer *et al.*, 2011; Durksen *et al.*, 2017). Elle a également été utilisée dans des études sur l'apprentissage de la langue additionnelle (LA) : évaluation de la motivation et de l'engagement d'élèves chinois pour l'apprentissage d'ALE (Yu *et al.*, 2019), évaluation du niveau de

² Rotary Youth Program of Enrichment. C'est un programme qui vise à aider des jeunes de 13 à 17 ans à développer leur sens du *leadership*.

préparation d'élèves chinois pour l'apprentissage d'ALE (Jiang *et al.*, 2021), examine l'interaction entre apprenant.e.s d'ALE (Alzaanin, 2023).

La motivation est un concept vaste qui doit être spécifié et contextualisé pour être bien compris. Maintenant qu'un travail de définition a été fait et qu'une telle compréhension est possible, nous sommes à même d'explicitier les principaux travaux en recherche produits jusqu'à présent en lien avec la L2.

2.1.2 Motivation et apprentissage de la L2

Dans les années 1960-1970, la recherche sur l'acquisition d'une LA se préoccupait en grande partie de l'aptitude aux langues, la croyance qu'un.e apprenant.e ne devait sa réussite en apprentissage d'une L2 qu'à son aptitude innée pour les langues (Gardner et Lambert, 1959). Pourtant, la mesure quantitative de cette habileté et de son lien potentiel avec de hauts résultats scolaires n'a pas été concluante (Carroll, 1958), ce qui avait à ce moment laissé croire que d'autres variables avaient aussi leur effet sur la réussite en apprentissage d'une L2. Sans pour autant qu'on leur donne une attention formelle, l'intérêt et la motivation avaient déjà été mentionnés comme étant des facteurs potentiels de la réussite en apprentissage d'une L2 (Gardner et Lambert, 1959).

L'hypothèse était donc posée que le type de motivation nécessaire pour apprendre une LA est le même type de motivation nécessaire à un enfant pour apprendre sa L1. En effet, la théorie de Mowrer (1950) sur l'acquisition d'une langue première parlait d'un désir chez l'individu d'être comme un membre estimé d'une communauté linguistique. Gardner et Lambert ont donc voulu, dans une recherche exploratoire, vérifier le poids comparatif de l'habileté aux langues par rapport à des variables motivationnelles en apprentissage d'une L2. De tous les facteurs testés, le premier facteur à ressortir était effectivement un facteur d'aptitude aux langues. Le deuxième facteur, appelé *integrativity*, a une plus grande significativité et est défini par les chercheurs comme étant un facteur motivationnel, qui était « caractérisé par une volonté d'être comme des membres valorisés d'une communauté linguistique » (notre traduction, Gardner et Lambert, 1959, p.271). Il s'agirait en effet ici du concept d'*integrativity* qui pousse les apprenant.e.s à apprendre la L2. Toujours selon Gardner et Lambert (1959, p.271), ceux ayant un haut niveau d'*integrativity* ont de meilleurs résultats et des attitudes plus positives quant aux locuteurs de la L2.

Aux débuts du modèle socioéducatif (Gardner *et al.*, 1983), des éléments tels que les croyances culturelles, les attitudes, la motivation, l'anxiété situationnelle et les réalisations antérieures avaient été identifiés comme étant les principaux aspects possibles pouvant participer à une bonne compétence en L2. Ces éléments ont par la suite été réduits à deux éléments principaux : la motivation et les réalisations antérieures seraient des causes directes d'un haut niveau de maîtrise de la L2 (Gardner et Lalonde, 1983; Gardner *et al.*, 1985). Pour expliquer plus en profondeur l'aspect de la motivation, qui est l'aspect qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche, trois concepts y ont été attribués: l'intensité de la motivation, le désir d'apprendre et l'attitude envers l'apprentissage. La motivation y est vue comme un moteur, qui permet l'effort, la volonté et l'appréciation de la tâche d'apprentissage (Gardner, 1985). Dans le cadre de ce modèle, des caractéristiques ont été identifiées pour chacun de ces trois concepts et ont fini par être compilées dans un test nommé *Attitude Motivation Test Battery* (AMTB). Ce test a été créé pour offrir un outil fiable et stable de mesure de l'attitude et de la motivation (Gardner et Smythe, 1981) permettant de prédire la performance en L2 en mesurant de manière quantitative les quatre variables suivantes : la motivation, l'anxiété langagière, l'attitude envers la situation d'apprentissage et l'*integrativity*. Cette dernière variable ainsi que l'AMTB ont considérablement influencé les travaux scientifiques qui ont suivi (Gardner et Smythe, 1975).

L'avènement de l'AMTB a permis d'approfondir de manière stable et fiable les variables attitudinales et motivationnelles examinées en lien avec l'acquisition d'une LA. En analysant des données collectées chez des étudiant.e.s ontarien.nes du FLS des années 7 à 11 (1re à 5e année du secondaire), il a été trouvé que les mêmes variables de l'apprentissage d'une LA liées à l'attitude et à la motivation étaient régulièrement liées à une propension à l'*integrativity* (Gardner et Smythe, 1975). Il a d'ailleurs été montré peu après que l'*integrativity* est lié à l'utilisation spontanée du français par les apprenant.e.s du FLS (Clément *et al.* 1977). Les études présentées jusqu'à présent ne concernent cependant que des apprenant.e.s anglophones canadien.nes du FLS. C'est en voulant vérifier la validité de l'AMTB qu'une étude a été menée auprès de 304 élèves franco-montréalais.e.s apprenant l'anglais langue seconde (ALS) en secondaire 4 et 5. Il a été montré que, tout comme chez les apprenants du FLS, la motivation à apprendre une nouvelle langue se centre sur les attitudes du sujet par rapport à la communauté de la langue cible, c'est-à-dire sur l'*integrativity*. Plus précisément, l'intention de poursuivre l'apprentissage de l'ALS y était liée, alors que le niveau de compétence dans la langue cible était plutôt lié à la motivation en soi (Clément *et al.*, 1977). Ainsi, par cette recherche, les suppositions de Gardner avec l'AMTB sont vérifiées avec une clientèle différente, les rendant plus fiables. Il a d'ailleurs été montré dans cette même recherche que deux motifs

principaux sont liés à l'apprentissage efficace de la L2 : l'*integrativity* et la confiance en soi dans l'utilisation de la L2, qui viendrait de l'utilisation fréquente et spontanée de la L2.

Par la suite, certain.e.s chercheur.euse.s ont cependant argumenté qu'un apprenant peut avoir un fort désir d'apprendre tout en ayant une attitude négative face au processus même d'apprentissage (Dörnyei, 1998; Gardner, 1985). Le *L2 Motivational self-system* (L2MSS) de Dörnyei (2009) apporte une vision de la motivation qui reconnaît les classifications de Deci et Ryan (1985, 2002) tout en proposant une catégorisation moins étanche, se voulant moins pointu dans son analyse (Dörnyei, 2006). Ce modèle prend racine dans les recherches en L2 qui le précèdent (Dörnyei, 2009).

Il se base largement sur les fondements psychologiques des différents *sois*³ possibles et se penche sur les divergences entre ces différents sois. La première dimension, le *soi de L2 idéal*, est une face du soi idéal se concentrant sur la LA. La personne que l'on aspire à être dans le futur parle notre langue cible, il y a donc une forte motivation à apprendre la langue. La motivation intrinsèque de Deci et Ryan entre normalement dans cette dimension. La deuxième dimension du L2MSS est appelée le *soi de L2 qu'on devrait être*⁴ et représente ce que l'on croit devoir accomplir pour éviter des conséquences négatives (une punition pour un mauvais résultat scolaire, par exemple) et pour répondre à ce qui est attendu de nous (attentes de la famille à acquérir la langue, par exemple). Les motivations de type extrinsèque, moins internalisées,

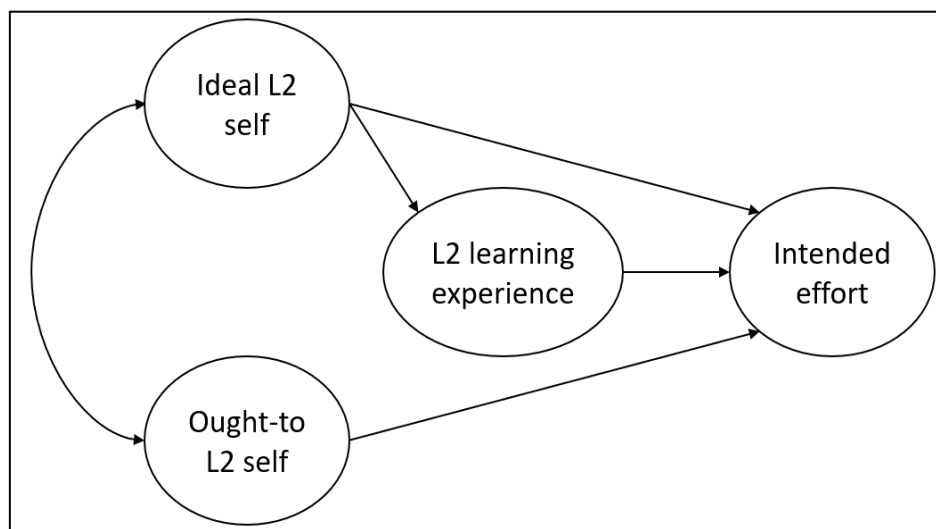


Figure 3 Interactions entre les différentes composantes du L2MMS et de l'effort de l'élève. Adapté de Jianying(2016).

³ *Soi*, au pluriel

⁴ *Ought-to self*

correspondent à cette dimension. Finalement, une troisième dimension, l'*expérience d'apprentissage de la L2*, est reliée à l'environnement et à l'expérience d'apprentissage immédiats de l'apprenant.e, comme l'ambiance de classe, la relation avec la personne enseignante, le curriculum utilisé, les relations avec les pairs, etc. Dans la figure 2, on peut voir de quelle manière les dimensions du L2MSS interagissent entre elles, et comment elles ont un effet sur l'effort voulu dans l'apprentissage d'une L2.

En bref, ce système de construction de la motivation pour la L2 fait des liens entre les théories de l'acquisition des L2 et des changements au niveau de la personnalité de l'apprenant (Ouyang et Lin, 2020). Par ces changements, on renvoie aux sois possibles, souhaités, et aux divergences qu'il pourrait y avoir entre ces possibilités et ce qu'un individu est à un moment spécifique.

L'effet positif de la motivation sur l'apprentissage et sur la réussite d'une LA demeure actuel. Al Noor et Khan (2019), l'on d'ailleurs démontré dans une étude de cas sur trois apprenant.e.s bangladeshi.e.s de l'ALS. Les trois participant.e.s avaient le bengali comme L1, l'anglais comme L2 et l'hindi comme L3. Chaque participant.e. a participé à une entrevue semi-dirigée dans laquelle iel était amené.e à partager son expérience de l'apprentissage de l'ALS. Les données qualitatives recueillies ont été analysées par thèmes. Ces analyses ont permis conclure que la personnalité et la motivation des apprenant.e.s avaient des impacts sur les différents stades de l'apprentissage de l'ALS. Les participant.e.s ont rapporté ressentir des fluctuations dans leur motivation avec le temps qui passait. Iels ont également rapporté que leur motivation était influencée par la personnalité et la motivation d'autrui.

Il a aussi été trouvé en 2020 que les motivations instrumentales et intrinsèques d'apprenant.e.s universitaires chinois.e.s influençaient de manière positive leur compétence langagière (*language proficiency*) en LA (Zhang *et al.*, 2020). Les participant.e.s ($n = 335$) à l'étude avaient diverses langues cibles : le japonais ($n = 127$), le français ($n = 108$), l'allemand ($n = 62$), le coréen ($n = 13$), l'espagnol ($n = 12$) le russe ($n = 12$) et l'arabe ($n = 1$). L'étude s'est fiée à l'auto-évaluation des participant.e.s pour mesurer leur compétence langagière. Pour mesurer leur compétence langagière, les participant.e.s ont rempli un questionnaire à échelle de Likert à 5 points, dans lequel iels autoévaluaient leurs productions orales, production écrite, compréhension orale et compréhension écrite. Pour une meilleure validité de ces autoévaluations, les étudiant.e.s ont rempli ces échelles dans le contexte de leur performance en classe et en comparant leurs propres compétences à celles de leurs collègues. Pour mesurer leur motivation, l'étude s'est basée sur le cadre d'analyse et de mesure de la motivation de Gardner (2001), pour ensuite

créer six items à être évalués par les participant.e.s au moyen d'une échelle de Likert à cinq points, allant de fortement en désaccord à fortement en accord. Le questionnaire a d'abord été passé à un groupe pilote de 35 participant.e.s, pour ensuite être amélioré selon les rétroactions reçues. Des données démographiques ont également été prélevées chez les participant.e.s (sexe, rang académique, université, modalité d'apprentissages, intentions après avoir gradué et langue cible).

Dans les dernières années, deux révisions de l'impact de la motivation sur l'apprentissage ont été faites. La première, par Ai *et al.* (2021), a révisé différentes théories de la motivation telles que la la théorie socio-éducationnelle (Gardner, 1985), sa théorie motivationnelle (Gardner 2001), ainsi que le modèle orienté sur le processus (*process oriented model*, Freerkien *et al.* , 2014). Il était également question de l'AMTB (présenté plus haut). Par la révision de ces modèles, les chercheur.euse.s tirent la conclusion que ceux qui ont une motivation positive ont plus de succès dans l'apprentissage d'une L2 que ceux sans motivation positive. Wu (2022), propose une analyse bibliométrique entre les années 2000 et 2021 du lien entre la motivation l'acquisition d'une L2. Trois types d'analyse bibliométrique (analyse de co-citation, analyse de citation et analyse de mots-clés) ont été utilisés pour identifier différents types de documents académiques en lien avec l'acquisition d'une L2 et la motivation. Au total, 752 articles scientifiques ont été analysés, indiquant que la motivation est un concept qui a significativement gagné en importance dans le domaine de l'apprentissage d'une L2, et que davantage de recherche est nécessaire pour comprendre y entièrement le rôle de la motivation. Dans un contexte québécois d'apprentissage du FLS, on pourrait donc se demander ce qui est à faire pour motiver les apprenant.e.s du FLS. Comme on l'a vu dans le chapitre 1, pour savoir quelles sont les pratiques enseignantes qui motivent les élèves de FLS, il faut d'abord comprendre ce qui est entendu par pratique enseignante. Nous allons donc tenter dans la section suivante de démêler différents termes qui y sont liés.

2.2 Pratiques enseignantes : démêler les termes

L'expression « pratiques enseignantes » regroupe différents concepts, souvent utilisés de manière interchangeable dans la littérature, la plupart du temps en lien avec la didactique. La didactique est un concept très large, qui s'applique « d'une manière très générale à de grands ensembles de contenus, d'habiletés scolaires ou d'ordres d'enseignement. » (Potvin *et al.*, 2020, p. 7). Cette définition se veut volontairement large et inclusive; les pratiques enseignantes sont donc les gestes posés dans le cadre de ces ensembles de contenus. On l'entend au sens de pratiques enseignantes des enseignant.e.s, qui sont un ensemble d'outils à la disposition de l'enseignant.e servant à permettre l'apprentissage chez les élèves

(Liu et Shi, 2007). La manière dont ces outils sont utilisés dépendra de plusieurs facteurs, tels que les préférences et le style de l'enseignant.e ou encore les ressources (matérielles, financières, humaines) disponibles (Westwood, 2008, p. v) à l'enseignant.e et aux élèves.

L'expression « pratiques enseignantes » peut également référer aux approches d'enseignement, qui, quant à elles, sont des concepts qui réfèrent souvent à un courant pédagogique, comme le béhaviorisme, le constructivisme, le socioconstructivisme (Cornaire et Raymond, 2001). Par exemple, la pédagogie par le jeu, la pédagogie par projets ou la classe inversée sont des approches d'enseignement, qui ont chacune leurs spécificités et leur mode de fonctionnement. Pour chacune de ces approches, différentes stratégies didactiques sont préconisées (l'utilisation d'un système de récompenses pour de bons comportements dans l'approche béhavioriste, par exemple (Cuq et Gruca, 2005)). L'approche communicative, actuellement préconisée en didactique des langues, met l'accent sur la capacité à communiquer et sur la responsabilisation de l'élève, alors qu'il était auparavant sur les connaissances grammaticales (Runstedler, 2018).

Finalement, l'expression « pratiques enseignantes » peut aussi être entendue comme une méthode d'enseignement où il s'agirait de concrètement guider les manières dont l'enseignement (de la L2, dans notre cas) prendra place. Pour exemplifier cela, Cornaire et Raymond (2001) identifient quelques méthodes didactiques en L2. Il y est premièrement question de méthodologie traditionnelle, qui se concentre surtout sur un enseignement explicite de la grammaire à partir de textes littéraires. Il y a aussi la méthodologie audioorale, dont l'objectif est la communication, et dans laquelle des structures langagières de base sont explorées en limitant le vocabulaire au strict nécessaire. Pour parler du même concept, certains ouvrages ont également recours à l'expression style didactique / d'enseignement. Dans Cook (2008, qui commence en mentionnant que les styles didactiques sont souvent appelés méthodes dans d'autres ouvrages), on fait état de la diversité des styles d'enseignement en nommant et en définissant les styles suivants : académique, audiolinguistique, communicatif ou encore basé sur la tâche. Ces deux dernières méthodes sont actuellement préconisées dans les programmes d'enseignement des L2 au Québec (MEQ, 2024b, 2024c), au primaire comme au secondaire. Pour ce qui est de la méthode basée sur la tâche, il faut premièrement comprendre le sens plus restreint du mot « tâche ». Il s'agit ici d'« une activité qui requiert l'utilisation de la langue cible, avec un accent sur le sens, pour atteindre un objectif » (Cook, 2008, p.257). En d'autres mots, il s'agit d'avoir une tâche à effectuer, un problème à résoudre, par exemple, et d'en chercher la solution. L'utilisation de la langue cible apparaît presque

comme une incidence. La tâche à faire est choisie parce qu'elle est pertinente et l'utilisation de la langue cible est jugée nécessaire par les apprenant.e.s pour mener le projet à terme.

Une catégorisation des différentes méthodes/stratégies didactiques des L2 en continuum a été produite (Djumabaeva et Avazmatova, 2022). Six caractéristiques des méthodes didactiques sont conséquemment identifiées par les chercheuses : 1) centré sur la fluidité; méthodes et approches visant à améliorer la fluidité, 2) centré sur la précision; méthodes et approches visant à améliorer la précision, 3) centré sur l'enseignant.e, méthodes et approches qui reposent sur l'activité de l'enseignant.e et la passivité des élèves, 4) centré sur l'élève; méthodes et approches qui reposent sur l'activité des élèves et la passivité de l'enseignant.e, 5) concentré sur le langage parlé; méthodes et approches visant à développer la communication orale en utilisant l'écrit comme support et 6) concentré sur le langage écrit; méthodes et approches visant à développer la communication écrite en voyant la communication orale comme une étape ultérieure. Comme on peut le voir à la figure 4, ces six caractéristiques résultent en fait en trois continuums distincts : l'écrit / l'oral, la précision / la fluidité et l'élève / l'enseignant.e. Une méthode didactique peut donc être classifiée sur les trois continuums à la fois. Par exemple, selon cette

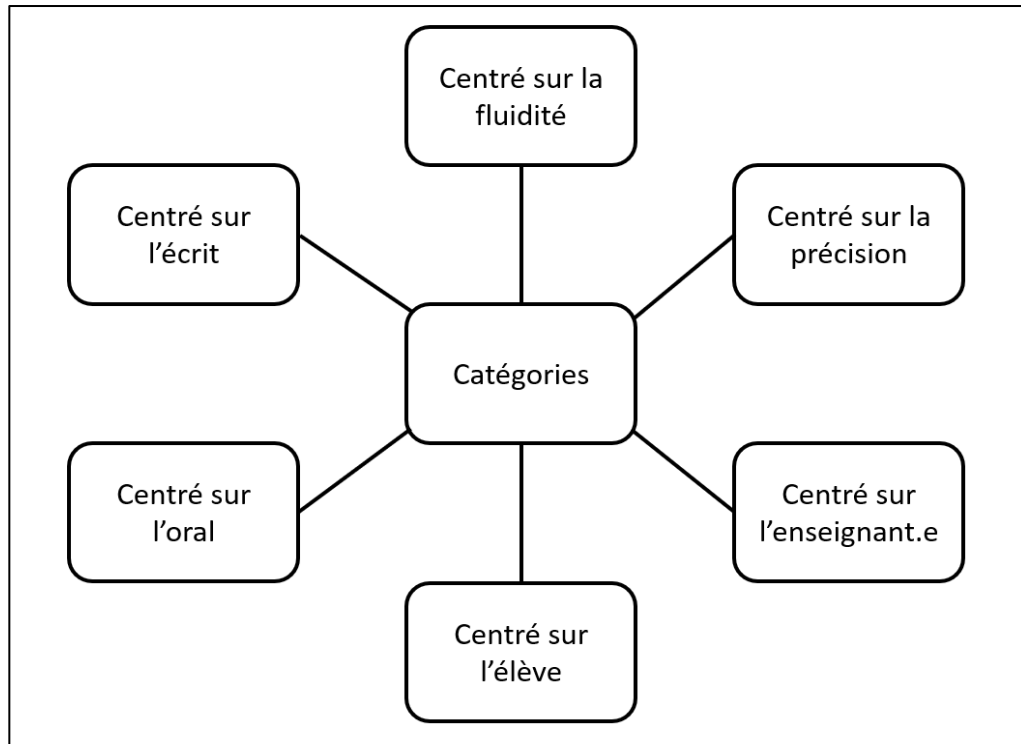


Figure 4 Catégories de méthodes didactiques identifiées par Djumabaeva et Avazmatova (2022)

catégorisation, un test de verbe serait centré sur la précision, sur l'écrit et sur l'élève. Un exposé magistral sur les verbes serait quant à lui centré sur l'écrit, sur la précision et sur l'enseignant.e.

Dans le vaste domaine qu'est celui de la recherche en didactique des langues, en plus des innombrables ressources pour les enseignant.e.s et autres professionnels, il est crucial de démêler ces termes (approches d'enseignement, pratiques enseignantes, stratégies didactiques, méthodes d'enseignement) qui sont interchangeables alors qu'ils ont pourtant leur signification distincte. Malgré ce travail de définition, les termes sont très souvent interchangeables dans la littérature scientifique. Ainsi, après le cadre théorique, nous poursuivrons avec le terme général de pratiques enseignant.e.s, qui renvoie aux manières générales dont une L2 est enseignée. Une définition plus précise sera opérationnalisée dans le chapitre 3.

2.2.1 Recherches empiriques sur des pratiques enseignantes souvent utilisées

Induction et la déduction

La pédagogie inductive consiste en laisser les apprenant.e.s faire des hypothèses et tirer des conclusions sur la matière à apprendre en se fiant sur des exemples et des données qui leur sont fournis (Office québécois de la langue française, 2018). La pédagogie déductive, quant à elle, s'apparente plus à l'enseignement magistral : la personne enseignante présente explicitement les contenus à apprendre (Vincent et Lefrançois, 2013). Ces deux démarches, reconnues depuis longtemps en didactique des L2 comme dans d'autres matières académiques, ont fait l'objet de nombreuses études.

Par exemple, ces deux démarches dans le cas de l'apprentissage d'une L2 ont récemment été étudiées en contexte interactionniste par Azkarai *et al.* (2022). Plus précisément, l'étude s'est penchée sur l'effet de ces deux manières de dispenser le savoir sur la nature des interactions dans chaque groupe de travail. L'utilisation des négociations du sens (*negotiations of meaning*) et les épisodes reliés au langage (*language-related episodes*) étaient les deux stratégies observées par l'étude. La première réfère à une clarification des propos lorsqu'il y a perte de compréhension dans la discussion, alors que la deuxième consiste en la verbalisation du processus de réflexion pour construire la compréhension. Finalement, ce sont 19 apprenant.e.s de l'espagnol langue seconde qui ont participé à l'étude. Les apprenant.e.s ayant reçu de l'enseignement déductif ont utilisé plus de négociations du sens et produit plus d'épisodes reliés au langage.

Les démarches déductives et inductives ont également été comparées chez des apprenant.e.s de l'ALS, plus spécifiquement pour l'apprentissage de temps et modes verbaux(Rauf *et al.* 2023). L'étude comportait un prétest et un post-test menés sur deux groupes de 40 étudiants universitaires. Un groupe a reçu des instructions inductives, et l'autre des instructions déductives. Les analyses ont révélé que le groupe ayant reçu l'instruction inductive a mieux performé que l'autre, suggérant que l'instruction inductive serait supérieure pour l'enseignement des temps et modes verbaux.

Types de contenus enseignés

Une étude s'est penchée sur la perception et les croyances d'enseignant.e.s et d'élèves du secondaire quant à l'enseignement explicite de la grammaire, particulièrement en lien avec la précision de la grammaire, la rétroaction corrective, et diverses formes d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire (Jean et Simard, 2011). 2321 élèves et 45 enseignant.e.s ont été interrogés, et il y n'y avait que très peu de différences entre les réponses des élèves et celles des enseignant.e.s : l'enseignement de la grammaire est perçu comme un mal nécessaire, une nécessité cruciale à l'apprentissage de la L2, sans être une chose agréable à faire.

Contextualisation de l'apprentissage

Identifié comme étant crucial à faire le pont entre ce qui est appris en salle de classe et l'utilisation de la L2 dans le monde réel, l'utilisation de contextes authentiques d'apprentissage donne également l'impression aux apprenant.e.s d'apprendre la « vraie » langue (Guariento et Morley, 2001). La perspective des enseignants quant à l'utilisation de matériel authentique en classe de L2 a été observée par Akbari et Razavi (2016). 57 enseignant.e.s du ALS ont été questionné.e.s, et, de manière générale, ces enseignant.e.s avaient une attitude favorable à l'utilisation de matériel authentique en classe de L2.

Yamada (2021) s'est penché sur les perceptions d'étudiant.e.s et d'enseignant.e.s japonais.e.s de l'ALS quant à la pédagogie par projets. Un questionnaire en deux parties a été administré à 19 enseignant.e.s de l'ALS, dont 17 réponses se sont avérées valides. La première partie du questionnaire était démographique, alors que la deuxième partie utilisait des questions ouvertes qui permettaient aux enseignant.e.s d'exprimer leurs perceptions quant à la pédagogie par projets. Une grande majorité d'entre-elleux ont exprimé des perceptions positives à l'égard de la pédagogie par projet.

Travail d'équipe

Le travail d'équipe est une occasion pour les apprenants d'une L2 de pratiquer leurs compétences orales. Dans une étude menée sur cinq classes du secondaire, l'impact du travail d'équipe sur la perception d'élèves sur leur anxiété liée à la parole ainsi que sur leur motivation à parler la L2 (ici l'ALS) a été mesuré (Johansson et Karkoukli, 2020). Pour ce faire, les élèves devaient d'abord remplir un formulaire dans lequel leur anxiété à parler dans la langue cible était mesurée. Puis, des activités de communication en équipe ont été proposées aux élèves, qui ont par après rempli un deuxième formulaire, qui visait à savoir comment les élèves avaient vécu et perçu les activités de communication et s'ils trouvaient que les activités avaient aidé leur anxiété à prendre la parole. Les résultats ont montré que la majorité des élèves trouvaient que les discussions en groupe les rendaient moins inquiètes quant à la perception d'autrui. De plus, il a été observé que ces élèves sont devenu.e.s plus motivé.e.s à parler dans la langue cible.

De plus, dans une étude sur l'impact de modes d'interaction sur l'acquisition d'une L2, menée par Li (2024), le travail d'équipe ressort comme une des suggestions faites pour optimiser les modes d'interactions dans la classe de L2. En effet, « créer un environnement d'apprentissage collaboratif est crucial. Encourager la rétroaction par les pairs aide les élèves à développer des compétences langagières ainsi que leur confiance en elleux-mêmes. Des activités de groupes, telle la révision par les pairs, les projets d'équipes permettent aux élèves d'apprendre les uns des autres. » (Li, 2024; p. 6, notre traduction)

Devoirs

Wallinger (2000) s'est entre autres questionné sur le rôle que prennent les devoirs dans l'enseignement et dans l'apprentissage du FLE. Il était question de savoir si le type d'horaire de cours de français affectait la quantité de devoirs attribuée. L'étude a été réalisée auprès de 62 classes de français I (FLE enseigné aux États-Unis en neuvième année (Secondaire 2)) en utilisant des questionnaires, des interviews, et une analyse quantitative de la quantité de devoirs attribuée par les enseignant.e.s. Les 40 enseignant.e.s ayant fourni des données utilisables ont complété un questionnaire sur le temps moyen que les apprenant.e.s devraient, selon l'enseignant.e.s, passer à faire ses devoirs de français. De manière générale, il a été trouvé qu'il n'y avait pas de différence significative dans la quantité de devoirs attribuée selon la quantité de temps attribuée aux cours de français. Une recherche s'est penchée sur la perception des devoirs chez des apprenant.e.s universitaires roumain.e.s de l'espagnol langue étrangère ($n = 18$), dont le niveau variait de

A2 à B2⁵ Pecican (2019). Le but était d'en apprendre plus sur la motivation et la constance des apprenant.e.s lors de travaux à l'extérieur de la classe, de mesurer le risque surcharge et de connaître es types de devoirs préférés par les apprenant.e.s. Les participant.e.s ont rempli un questionnaire composé d'échelles de Likert à quatre points à propos de divers sujets tels que la quantité de travail et le temps passé à accomplir des devoirs, les préférences quant aux types de devoirs, les types d'apprentissage, la rétroaction quant aux devoirs et les notes. Finalement, il a été trouvé que la majorité des apprenant.e.s accomplissent les devoirs lorsque ceux-ci comptent pour la note finale du cours. Ils disent également que les devoirs participent à une meilleure compréhension du contenu vu en classe. Pour ce qui est des variables *quantité de devoirs attribuée* et *temps alloué pour faire les devoirs*, les apprenant.e.s déclarent qu'elles n'excèdent pas les préférences ni les attentes. Finalement, pour ce qui est des types de devoirs les plus populaires, 66% des participant.e.s voulaient développer leur vocabulaire et la grammaire, et 61% d'entre-elleux étaient intéressé.e.s par des devoirs de traduction de ou vers leur L1.

Chouinard *et al.*, (2006) se sont intéressés aux écrits scientifiques quant aux devoirs et à leur pertinence pour la réussite scolaire dans une recension des écrits sur les bases de données ERIC, PsycINFO et Francis. Plusieurs angles sont abordés : d'abord l'effet des devoirs sur le rendement scolaire, mais aussi «dans la perspective de la motivation des élèves, du développement des habiletés cognitives ou des relations parents-enfants » Chouinard *et al.*, (2006, p. 1). Pratique diversifiée et controversée, les recherches empiriques sur le sujet sont pour le moins contradictoires. Les chercheurs dénotent un effet positif des devoirs sur la réussite scolaire, en mettant un accent sur la fréquence et la qualité du temps investi plutôt que sur la durée des devoirs. De manière générale, les élèves semblent être motivés de manière extrinsèque à faire leur devoirs : il est question de faire plaisir aux parents et aux enseignant.e.s. Il a aussi été question du sentiment d'autoefficacité, qui serait prédit par la qualité et la quantité du temps accordé aux devoirs.

2.3 Études sur les pratiques enseignantes et la motivation en L2

Nous avons vu précédemment que le terme « pratiques enseignantes » est un terme générique, volontairement large et inclusif, qui englobe différentes méthodes et stratégies. Dans cette partie, nous verrons des études empiriques qui ont porté sur les potentiels liens entre les pratiques enseignantes et la motivation en L2. Ces études sont catégorisées en études sur les approches pédagogiques (vues

⁵ Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues.

précédemment), études sur différents matériels didactiques, de documents, authentiques ou non, visant à soutenir l'enseignement, pour ensuite se concentrer sur une seule étude menée en contexte québécois.

2.3.1 Impact des approches d'enseignement sur la motivation pour l'apprentissage d'une L2

Les enseignant.e.s peuvent décider d'avoir recours à différentes approches d'enseignement lorsqu'ils jugent que c'est nécessaire. En effet, dans une étude menée par Ismail *et al.* (2023), il était question de vérifier l'impact de l'enseignement basé sur la tâche sur la compréhension écrite en L2, le *grit* (défini par Duckworth *et al.* (2007) comme la « persévérance et la passion pour des buts à long terme ») en L2, l'anxiété et la motivation pour la lecture en L2. Pour cette étude, deux classes universitaires chinoises d'ALS ont été sélectionnées. Une classe était le groupe expérimental, qui a reçu de l'enseignement de la compréhension écrite basé sur la tâche, alors que l'autre, le groupe contrôle, a reçu de l'enseignement magistral traditionnel. Les variables dépendantes, la performance langagière et la motivation, ont été testées à deux moments différents. Bien que, pour le premier test, les deux groupes avaient des connaissances très semblables, le groupe contrôle a significativement moins performé lors du post-test, avec un effet de grande taille. De plus, l'enseignement basé sur la tâche a eu des effets mélioratifs sur la motivation pour la lecture en L2, l'anxiété de l'apprentissage d'une L2 et le L2 *grit*; également avec des effets de grande taille. En soi, le fait de centrer l'apprentissage sur la tâche est une approche centrée sur l'écrit selon la catégorisation de Djumabaeva et Avazmatova (2022).

Modifier la manière dont les instructions sont données aux élèves a également un impact sur leur motivation. L'étude de Yu *et al.* (2023) a effectivement su montrer les effets des différentes approches d'enseignement de l'écriture sur la motivation et l'engagement en L2. Un échantillon d'étudiant.e.s universitaires issu.e.s de 31 provinces, régions autonomes et villes chinoises a été créé, contenant un total de 1190 étudiant.e.s étant tous.tes inscrit.e.s à un cours d'écriture en ALE. Pour mesurer les manières dont les instructions sont données aux élèves, un questionnaire sur les approches d'instruction (expression utilisée dans l'article) d'écriture en L2 a été utilisé. Ce questionnaire à 20 items était divisé en trois catégories : approche par le produit, approche par le processus et approche par le genre. Ainsi, l'approche par le produit invitait les participant.e.s à se concentrer sur le résultat final de leur production écrite. L'approche par le processus invitait plutôt les participant.e.s à porter leur attention sur les étapes nécessaires à leur production écrite. Finalement, pour l'approche par le genre, il était plutôt question des différences liées aux différents genres littéraires. Les participant.e.s répondaient au questionnaire en utilisant une échelle de Likert à 7 points allant de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement en accord).

Quant à la motivation des étudiant.e.s, elle a été mesurée en utilisant une version adaptée du questionnaire *English Writing Motivation and Engagement Scale for University and College Students* (Martin, 2012). Ce questionnaire était composé de 44 éléments sur une échelle de Likert à 7 points allant de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement en accord). Plus les scores étaient hauts, plus il était question d'un haut niveau de motivation et d'engagement pour la personne répondante. Il a été trouvé que l'enseignement axé sur le processus a aidé à prévenir le désengagement et que l'enseignement axé sur le produit devrait être utilisé avec prudence puisqu'il augmentait autant l'adaptive motivation que la maladaptive motivation (Martin, 2007). Finalement, c'est l'enseignement axé sur le genre (au sens littéraire; le genre de texte qui est écrit) qui est, selon l'étude, à privilégier parce qu'il avait un impact significativement positif sur la motivation et l'engagement à écrire des élèves (Yu *et al.*, 2023). Avec les informations disponibles dans cette recherche, on peut dire que les trois approches testées étaient centrées sur l'écrit; mais il est impossible de déterminer si elles étaient centrées sur l'élève ou l'enseignant.e, sur la fluidité ou la précision, parce que l'étude ne précise pas par quelle méthode (Djumabaeva, 2022) les approches ont été enseignées.

Pour continuer dans le thème des instructions données aux apprenants pour une tâche, on a voulu vérifier les effets de l'enseignement de stratégies d'écriture métacognitives (telles que les compétences à planifier l'écrit, à surveiller la performance et à l'évaluer) sur 50 apprenant.e.s chinois.es de l'ALE à leur premier cycle universitaire (Han, 2024). Le groupe contrôle ($n = 24$) a reçu de l'enseignement de l'écriture traditionnel, alors que le groupe expérimental ($n = 26$) a reçu, en plus de l'enseignement traditionnel, un programme de formation de 16 semaines sur des stratégies métacognitives d'écriture. Le groupe expérimental a démontré une performance et une motivation significativement supérieure au groupe contrôle. Avec les informations disponibles, on pourrait dire que la pratique enseignante testée dans cette étude relève de l'enseignement centré sur l'élève selon le modèle de Djumabaeva et Avazmatova (2022).

2.3.2 Utilisations de différents matériels didactiques et motivation en L2

L'utilisation de différents matériels didactiques, au sens où l'entend Legendre (2005, p.856) : « Ensemble des objets et des appareils qui aident l'enseignant à présenter des notions, des faits ou des expériences, et qui favorisent l'apprentissage des élèves », a aussi un impact sur la motivation des élèves en L2, selon ce que Sun (2010) a vérifié auprès d'élèves d'ALS. L'étude prend place dans une classe universitaire d'ALS des affaires, contenant 18 participant.e.s, mais l'accent a été mis sur deux étudiantes en particulier, parce que leurs motivations pour apprendre l'anglais des affaires étaient très différentes. En plus de participer

à une entrevue avec la chercheuse, les participant.e.s devaient, pour chaque matériel didactique, remplir un questionnaire à échelle à cinq points comportant cinq items : intéressant/ennuyant, facile pour moi/difficile pour moi, pertinent à mes connaissances/impertinent à mes connaissances, utile pour moi/inutile pour moi et satisfaisant/insatisfaisant. Les différentes activités proposées entrent dans différentes catégories de la classification de Djumabaeva et Avazmatova (2022).

Le premier matériel à l'étude, un article de journal à propos du renouvellement d'une franchise de restauration rapide, a été reçu de manière généralement positive par les participant.e.s, notamment grâce à sa nature authentique. Une des participantes, qui suivait ce cours simplement pour perfectionner son anglais sans étudier spécifiquement en affaires a trouvé l'article plus difficile à lire puisque ce n'est pas un domaine qu'elle connaissait. Ainsi, elle a noté le matériel didactique comme étant moyennement satisfaisant. L'article conclut donc que la difficulté trop haute d'un matériel didactique le texte pourrait faire diminuer la motivation. Ce matériel vient s'insérer dans les catégories centré sur l'écrit, centré sur l'élève et ne se centre ni sur la fluidité ni sur la précision (Djumabaeva et al., 2022). Le deuxième matériel, un projet en groupe de création d'un produit commercial en compétition avec un produit existant et bien établi, a été plus ou moins bien reçu par les deux participantes, l'une parce qu'elle avait des coéquipiers peut coopératifs, l'autre parce qu'une fois de plus, elle n'avait pas de connaissances nécessaires pour activement participer à l'activité. Ce matériel était quant à lui centré sur l'oral, centré sur l'élève et, une fois de plus, ni sur la fluidité ni sur la précision. Pour ce qui est du troisième matériel, un extrait audio d'un homme d'affaires chinois parlant en anglais de l'importance de bien comprendre les cultures locales, les deux participantes étaient motivées à faire cette tâche parce qu'elles étaient toutes deux familières avec le sujet dont il était question. Ce matériel était centré sur l'oral, centré sur l'enseignant.e. et n'était ni centré sur la fluidité ni sur la précision. Finalement, le quatrième dernier matériel, deux scénarios où les étudiantes avaient à reformuler deux textes à l'oral de la manière la plus polie possible, a eu une réception mitigée par les deux étudiantes, l'une ayant déjà des connaissances liées à la politesse alors que l'autre trouvait ces informations utiles dans la vie de tous les jours. Ce dernier matériel était centré sur l'oral, centré sur l'élève et centré sur la précision. L'étude conclut donc que l'intérêt pour la matière, le niveau de difficulté, les connaissances préalables sur les notions vues, et la perception de l'utilité de la matière sont des facteurs qui affectent la motivation (Sun, 2010).

Les matériels didactiques se sont diversifiés avec l'avènement de la technologie numérique, et l'utilisation de jeux comme matériel didactique n'en a été que renforcée. La ludification de l'apprentissage reste un

concept relativement nouveau, mais qui semble prometteur (Boudadi et Gutiérrez-Colón, 2020). Ces auteur.ice.s ont mené une méta-analyse concernant l'effet de la ludification sur la motivation des élèves pour la L2 et ont conclu principalement qu'il n'y a que très peu de littérature empirique disponible dans ce domaine, mais que certains résultats ont un impact majoritairement positif sur l'engagement et sur la motivation des élèves. Une activité d'apprentissage ludifiée pourrait être centrée sur la précision ou sur la fluidité, ainsi que sur l'oral ou sur l'écrit; elle serait toutefois forcément centrée sur l'élève, car ce serait l'élève qui serait actif.ve. L'utilisation d'applications mobiles ludiques a d'ailleurs un impact sur la motivation des apprenants de L2, selon une étude de Huseinović (2023). Cette recherche portant sur les effets de la « ludification » sur la motivation et l'accomplissement en ALS aux études supérieures a interrogé un échantillon de 202 étudiant.e.s d'universités privées et publiques de Bosnie. Iels ont été recruté.e.s par la méthode d'échantillonnage boule de neige (Fortin et Gagnon, 2010) et ont reçu un questionnaire comportant 57 items divisés en deux sections : la première portant entre autres sur la motivation et les attitudes quant à l'apprentissage d'une L2 par le biais d'une application mobile. La deuxième section traitait quant à elle des perceptions d'amélioration pour la compréhension orale et écrite et la production orale et écrite. Pour analyser les données descriptives, des tests de normalité, de fiabilité et une régression linéaire ont été utilisés. Ainsi, l'étude a trouvé que l'utilisation de jeux a eu un grand effet significativement positif sur la motivation des apprenant.e.s de l'ALS, mais aussi sur les quatre compétences mentionnées plus haut. Plus précisément, il a été trouvé que les apprenant.e.s n'ont pas uniquement recours aux jeux pour apprendre la langue, mais qu'iels considèrent les jeux comme une aide à l'apprentissage.

2.3.3 Recherche en contexte québécois

Très peu de recherches sur les pratiques enseignantes du FLS et la motivation pour le FLS ont été menées en contexte québécois. À notre connaissance, le rapport de Gagné et Popica (2017) sur les perceptions et la motivation du FLS enseigné au Québec est la seule étude majeure qui se penche sur la question localement. Le rapport commence par contextualiser sa problématique en mentionnant que 20% des élèves qui ont étudié dans une école (primaire ou secondaire) dont la langue d'enseignement était l'anglais terminent leurs études au cégep sans avoir un niveau de français assez élevé pour travailler en français. La recherche avait pour objectif de déterminer quelles étaient les perceptions des participant.e.s de leurs cours de FLS du primaire jusqu'au cégep pour mettre en lien ces perceptions avec des profils motivationnels, et ainsi identifier les perceptions qui affectent la motivation (Gagné et Popica, 2017, p.33-34).

Les données provenaient de 12 cégeps anglophones. Des participant.e.s (n = 974) de tous profils pouvaient à participer, autant ceux ayant suivis des cours du secteur de l'accueil, de FLS de base ou enrichi ou du français langue d'enseignement, que les étudiant.e.s internationaux et ceux qui ayant suivi des cours de FLS au secondaire, secteur de l'accueil ou non, de même que les élèves issus de l'immersion française au primaire. Les données ont été prélevées au moyen d'entrevues et de questionnaires. Dans les entrevues, les participant.e.s (n = 22) ont pu exprimer leur vécu et leurs perceptions quant à l'apprentissage du FLS du primaire au cégep. Le questionnaire était composé de différents items validés par des recherches antérieures (Dörnyei et Schmidt, 2001; Jean et Simard, 2011; Rosenfeld *et al.*, 2005) et se basant sur des échelles de Likert allant de 1 à 6 points. Les résultats de cette étude ont été catégorisés en sept sections (voir Gagné et Popica, 2017, p.15). Vu la quantité de résultats à discuter, nous allons uniquement présenter les résultats pour les sections 1 (Perceptions à l'égard de la discipline) et 6 (la motivation pour l'apprentissage du FLS), et uniquement pour le secondaire, qui sont les résultats les plus pertinents pour ce projet de recherche.

Pour les perceptions à l'égard de la discipline du FLS, la perception générale était majoritairement négative au secondaire; seulement neuf des 22 participant.e.s à l'entrevue en gardent un bon souvenir. Bien que certain.e.s répondant.e.s mentionnaient que c'est au secondaire que le français est devenu intéressant, d'autres déploraient le manque de sérieux, les méthodes d'enseignement peu efficaces, et le contenu trop théorique et les pratiques enseignantes utilisées (exercices de grammaire, lecture, écriture et présentations orales).

Au niveau quantitatif, selon l'échelle de Dörnyei (2001), la motivation des élèves par rapport aux cours de FLS est significativement négative. Un « enseignement peu stimulant (contenu répétitif, absence de progrès, trop d'accent mis sur la grammaire) » (Gagné et Popica, 2017, p.211) est la deuxième plus grande cause de la démotivation chez les participant.e.s. Cet énoncé est également le facteur négatif qui a eu le plus d'impact dans la perception des élèves sur ce qui a influencé leur niveau de motivation. L'étude a également montré que certains profils sociolinguistiques avaient tendance à influencer positivement la motivation des participant.e.s à l'égard du FLS, notamment le fait d'avoir des amis francophones. Il est aussi intéressant de noter que, selon leurs résultats, même si les participant.e.s ont des perceptions négatives quant au FLS en tant que discipline, leurs perceptions sont légèrement positives envers leurs enseignant.e.s de FLS.

Cette étude comporte tout de même quelques limites. Premièrement, elle est de grande envergure; il y a beaucoup de participant.e.s, le questionnaire est plutôt long (voir en annexe B) et porte sur l'entièreté de l'éducation primaire et secondaire. Ainsi, il y a une grande quantité de résultats qualitatifs et quantitatifs qui, en somme, sont difficiles à résumer. Deuxièmement, les participant.e.s étaient tous.tes d'âge collégial, et répondaient aux questions selon ce dont iels se souvenaient de leur expérience au primaire et au secondaire. Le temps passé ainsi que l'expérience générale vécue du primaire et du secondaire ont un impact sur la fiabilité des propos des participant.e.s. Dans le même ordre d'idées, les résultats quant à la motivation pour l'apprentissage du FLS ne mentionnent que les réponses des élèves au collégial, et non leurs visions datant du secondaire ou du primaire. Les différents contextes méritent d'être examinés individuellement ou, au moins, selon si l'apprenant suit des cours de langue française comme L2 versus comme cours pour vivre/travailler/être scolarisé.e en français.

2.4 Résumé de l'état des connaissances

Comme nous l'avons vu en 2.3, différentes pratiques enseignantes, notamment la ludification de l'apprentissage ou l'utilisation d'activités authentiques, ont différents effets sur le niveau de motivation des élèves à apprendre une LA. Le tableau 3 offre une synthèse des différents résultats obtenus par la recherche que nous avons pu recenser sur le sujet. Quelques études, cependant, montrent qu'un certain changement dans les pratiques enseignantes a augmenté le niveau de motivation pour la L2 des participant.e.s (Yu *et al.*, 2023; Sapan et Mede, 2022), sans toutefois expliciter les nouvelles pratiques enseignantes utilisées. Il y a donc des précisions à aller chercher sur le sujet. Le tableau 3 nous permet également de voir quelques conditions faisant baisser le niveau de motivation rapporté chez les élèves pour l'apprentissage du FLS (Gagné et Popica, 2017). On remarque que le tableau 3 ne comporte pas d'information sur la motivation d'élèves du secondaire ou d'âge secondaire. C'est justement un des facteurs qui motivent cette présente étude.

Tableau 3 Récapitulatif des connaissances sur l'impact de diverses pratiques enseignantes sur la motivation

Recherche	Contexte	Pratique enseignante	Effet sur la motivation
Ismail et al., 2023	Deux classes chinoises universitaires d'ALE.	Enseignement basé sur la tâche pour une compréhension de lecture	Effet positif général sur la motivation à apprendre la L2.
Yu et al., 2023	1190 étudiant.e.s universitaires issu.e.s de 31 provinces chinoises apprenant l'ALE.	Enseigner l'écriture de la L2 de différentes manières : approches par le produit, par le processus et par le genre (littéraire).	L'enseignement de l'écriture par le genre a un effet positif significatif sur la motivation et l'engagement des élèves pour l'écriture.
Han, 2024	Deux groupes (contrôle et expérimental) d'apprenant.e.s chinois.es de l'ALE	Enseigner l'utilisation de stratégies d'écriture métacognitives.	La performance et motivation étaient supérieures pour le groupe contrôle.
Sun, 2010	Étude de cas. Deux apprenantes d'un cours d'ALE des affaires, chacune ayant des besoins et des intentions différentes avec le cours.	Utilisation de différents matériels didactiques : 1) article de journal 2) projet d'équipe 3) trame audio 4) deux scénarios d'expression formelle	Le travail trop difficile, peu pertinent ou d'équipe avait tendance à faire baisser la motivation des deux étudiantes visées par l'étude.
Boudadi et Gutiérrez-Colón, 2020	Méta-Analyse. Contextes divers, mentionne qu'il y a encore très peu de recherches sur le sujet.	Ludification des apprentissages.	Il y a un impact positif sur l'engagement et sur la motivation des élèves.
Huseinović, 2023	202 étudiant.e.s d'universités privées et publiques de Bosnie apprenant l'ALE	Utilisation d'application de jeu mobile l'apprentissage de l'ALE.	Il y a un impact positif sur la motivation et sur la réussite générale des participant.e.s.
Gagné et Popica, 2017	974 répondant.e.s pour le questionnaire, 22 pour les entrevues. Ancien.nes élèves du système anglophone apprenant le FLS au cégep	Enseignement perçu comme étant peu stimulant (contenu répétitif, absence de progrès, trop d'accent mis sur la grammaire).	Il y a une baisse de la motivation rapportée.

2.5 Questions de recherche

Comme une seule recherche a été produite sur le sujet de la motivation des élèves du secondaire anglophone (ESA) en contexte québécois, l'objectif de cette recherche est de mieux comprendre la motivation des ESA pour leurs cours de FLS selon les pratiques enseignantes utilisées par leurs enseignant.e.s. Pour ce faire, nous avons donc un objectif préliminaire : en savoir davantage quant aux

pratiques enseignantes utilisées par les enseignant.e.s de FLS. Ainsi, les deux questions de recherche sont les suivantes :

- 1) Quelles sont les pratiques enseignantes les plus utilisées par les enseignant.e.s de FLS du secondaire au Québec?
- 2) Quels sont les impacts des pratiques enseignantes sur la motivation des ESA à apprendre le FLS?

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord le type de recherche (3.1) ainsi que les participant.e.s de l'étude (3.2). Les instruments (3.3) ainsi que la procédure (3.4) de collecte seront ensuite abordés. Viendront ensuite le traitement et l'analyse des données (3.6) pour terminer avec les considérations éthiques (3.6).

3.1 Type de recherche

Comme l'objectif principal de cette recherche est de mieux comprendre la motivation des ESA pour leurs cours de FLS selon les pratiques enseignantes utilisées par leurs enseignant.e.s, elle s'inscrit dans un type de recherche explicative quantitative. En effet, elle a cherché à « définir la nature des relations qui existent entre les variables et tente d'en comprendre la raison d'être. » (Fortin et Gagnon, 2010, p. 14). Dans le cas de cette recherche, les variables sont les pratiques enseignantes et la motivation des ESA pour le FLS. Nos deux variables ont été mesurées avec des instruments permettant une analyse quantitative.

3.2 Participant.e.s

Le recrutement des participant.e.s à la recherche s'est effectué en deux vagues. Pour la première vague, en mars 2024, nous avons écrit des courriels directement à des commissions scolaires et à des écoles secondaires privées anglophones du Québec, en leur présentant l'étude, notre preuve de certification éthique et de quelle manière leur participation à l'étude serait bénéfique pour l'ensemble des élèves du milieu anglophone. La commission scolaire et l'école privée qui ont répondu par l'affirmative se sont chargées de nous mettre en relation avec leurs enseignant.e.s de français. L'intention initiale était d'inviter les élèves des enseignant.e.s participant.e.s ($n=4$) à participer. Une des personnes enseignantes que nous avons recrutées pendant cette première vague n'a cependant pas eu le temps d'inviter ses élèves à participer. Après cette vague, nous avons eu 4 enseignant.e.s du secondaire et 16 de leurs élèves.

Pour la deuxième vague, effectuée en septembre et octobre 2024, nous avons directement rejoint les enseignant.e.s qui avaient déjà participé à l'étude, dans le but de recruter davantage d'élèves. Pour les rejoindre, nous les avons contactés via les échanges de courriel déjà existant entre nous. Puis, pour recruter d'autres élèves dont les enseignant.e.s n'auraient pas entendu parler de notre projet, nous avons

également fait une publication sur un groupe Facebook nommé AQEFLS - Association québécoise pour l'enseignement du FLS (texte de la publication disponible en annexe C). Ce groupe en est un de partage et d'entraide pour les enseignant.e.s, endroit clé où trouver des groupes classes correspondants à l'échantillon. Pour cette deuxième vague de recrutement, nous avons également fait modifier notre certification éthique pour pouvoir contacter des participant.e.s potentiel.le.s. Cette deuxième vague de recrutement nous a permis d'avoir 12 élèves supplémentaires, pour un totale de 4 enseignant.e.s et de 28 élèves.

3.2.1 Enseignant.e.s

Le tableau 4 présente les informations démographiques collectées auprès des quatre enseignant.e.s participant.e.s.

Tableau 1 Informations démographiques des enseignant.e.s

Profil des enseignant.e.s participant.e.s (n = 4)	n	%
Dans quel genre d'établissement enseignez-vous?		
Privé	3	75,0
Public	1	25,0
Votre formation initiale est-elle en enseignement du FLS?		
Oui	0	00,00
Non	4	100,00
À quelle université avez-vous fait votre formation initiale?		
Université du Québec À Montréal	0	00,00
Université Laval	0	00,00
Université de Montréal	0	00,00
Université du Québec à Trois-Rivières	0	00,00
Autres		
Université du Québec en Outaouais	1	25,00
Université de Sherbrooke	1	25,00
Université De Bretagne Sud (France)	1	25,00
Université McGill	1	25,00
Avez-vous fait des études supplémentaires après avoir obtenu le brevet?		
Non	2	50,00
Oui		
Maitrise en enseignement	1	25,00
Maitrise (non-spécifiée)	1	25,00
Depuis combien de temps enseignez-vous le FLS?		
0-5 ans	2	50,00
6-10 ans	2	50,00
11-15 ans	0	00,00
16 ans et plus	0	00,00

Il est à noter que, pour participer à la recherche, les enseignant.e.s devaient détenir le brevet québécois d'enseignement afin de s'assurer qu'ils avaient la formation adéquate concernant divers aspects de leur tâche enseignante (pratiques enseignantes, gestion de classe, planification l'enseignement, etc.). Nous considérons que de faire participer à l'étude des personnes n'ayant pas le brevet d'enseignement pourrait fausser les résultats. On peut aussi voir qu'aucun des enseignant.e.s participant.e.s n'a fait sa formation initiale en didactique du FLS.

3.2.2 Élèves

La recherche a interrogé 28 élèves de secondaire quatre et cinq (15 à 17 ans). Bien que MacIntyre *et al.* (2001) aient questionné des élèves de secondaire 1 et 2 à cet égard, nous avons choisi un public plus vieux, car, selon notre recension des écrits, cela n'a pas encore été fait. De plus, à cet âge, les élèves orientent leurs études supérieures. Avoir une expérience scolaire positive dans tous leurs cours est donc important. C'est d'ailleurs aussi à cet âge que le sentiment d'autodétermination se concrétise. Iels provenaient deux écoles secondaires anglophones, une privée et une publique. Certains élèves provenaient du sud de la province québécoise, à quelques kilomètres de la frontière américaine, d'autres du golfe du Saint-Laurent. Même si le recrutement s'est fait de manière aléatoire, le fait que nos participant.e.s ne proviennent que de régions éloignées de la ville nous permet de voir une facette unique de l'enseignement-apprentissage du FLS. Les élèves provenaient presque tous.tes des classes des enseignant.e.s participant.e.s, à l'exception d'une élève. Ceci ne pose pas de problème pour cette étude puisque le questionnaire pour récolter des informations sur les pratiques enseignantes a été élaboré par la chercheuse. Les pratiques enseignantes proposées aux enseignant.e.s sont donc majoritairement des pratiques vues dans la recherche et non pas des pratiques précises d'un.e enseignant.e.s (voir la section 3.3.1 pour plus d'informations sur le questionnaire). Le tableau 5 présente des données démographiques des élèves obtenues par le questionnaire destiné aux élèves.

Tableau 2 Informations démographiques des élèves

Profil des élèves participant.e.s (n=28)	n	%
Êtes-vous en quatrième ou cinquième année?		
Quatrième	26	92,9
Cinquième	2	7,1
Allez-vous à une école publique ou privée?		
Publique	6	21,4
Privée	22	78,6
Où êtes-vous né.e?		
Dans la province de Québec	6	21,4
Dans une autre province canadienne	4	14,3
À l'extérieur du Canada	18	64,3
Quelle est votre langue première?		
Français	0	0
Anglais	16	57,1
Autre		
Japonais	4	14,2
Chinois	3	10,7
Espagnol	1	3,6
Mandarin	1	3,6
Thai	1	3,6
Italien	1	3,6
Anglais et mandarin	1	3,6
Quelle est la langue la plus parlée à la maison?		
Français	0	0
Anglais	17	60,7
Autre		
Japonais	4	14,3
Chinois	3	10,7
Espagnol	1	3,6
Mandarin	1	3,6
Thai	1	3,6
Italien	1	3,6
Anglais et mandarin	1	3,6
Avez-vous l'intention de poursuivre des études supérieures?		
Oui	26	92,9
Non	0	0
Incertain.e	2	7,1

Nous avons donc un portrait des élèves participant.e.s à l'étude. On peut voir à quel point les langues premières sont diverses; ce qui amène un questionnement : le français qui leur est enseigné est-il réellement une langue seconde pour eux? Il est également intéressant de constater qu'une bonne majorité (64,3%) d'entre eux sont né.e.s à l'extérieur du Canada. Maintenant que nos deux échantillons sont présentés, voici les instruments que nous avons utilisés pour collecter les données.

3.3 Instruments de collecte

La création des outils de collecte s'est faite en deux temps, parce que le questionnaire destiné aux élèves dépendait des réponses données par les enseignant.e.s. Nous étions ouvertes à l'idée d'avoir des enseignant.es participant.e.s sans que leurs élèves le soient, mais cela ne s'est pas produit. Les questionnaires (tous disponibles en annexe E) ont été validés auprès d'expert.e.s dans le domaine de la didactique des langues. Comme, à notre connaissance, il n'y avait pas d'étude empirique qui faisait l'inventaire des pratiques enseignantes utilisées par les enseignant.e.s de FLS (ou d'autres matières académiques) au Québec (ou ailleurs), nous avons créé le questionnaire destiné aux enseignant.e.s de toutes pièces. Nous avons basé les catégories de pratiques enseignantes sur les études empiriques présentées en 2.2.1. La roue de la motivation et de l'engagement de Martin(2007) a été utilisée pour le questionnaire destiné aux élèves.

3.3.1 Questionnaire destiné aux enseignant.e.s

Comme connaître les pratiques enseignantes utilisées était une étape préalable à la construction du questionnaire destiné aux élèves, nous le présentons en premier. Ainsi, dans l'esprit de répondre à la question « quelles sont les pratiques enseignantes les plus utilisées par les enseignant.e.s de FLS du secondaire au Québec? », les pratiques enseignantes ont été recensées au moyen d'un questionnaire destiné aux enseignant.e.s participant.e.s. Selon les pratiques enseignantes que nous avons recensées au 2.2.1, nous avons créé des catégories de pratiques enseignantes :

1. Dispensation du savoir;
2. Types de contenu enseigné,
3. Contextualisation de l'apprentissage;
4. Modalité de travail par les élèves - 1;
5. Modalité de travail par les élèves - 2;
6. Choix des thématiques travaillées;
7. Types d'évaluations.

Ces catégories ont été identifiées par deux processus distincts, mais simultanés. En effet, alors que la recension des écrits était en cours pour la section 2.2.1, certaines catégories de pratiques enseignantes nous sont venues à l'esprit, sans pour autant que l'on trouve de recherche empirique sur ce sujet. Ainsi, certaines catégories sont issues directement des études empiriques présentées en 2.2.1, et d'autres sont issues de réflexions, même si aucun travail empirique pertinent n'a été trouvé pour les appuyer. Pour la

première catégorie, il s'agissait de voir si le savoir était dispensé de manière inductive, déductive ou par des lectures individuelles. Pour la deuxième catégorie, à la lumière des résultats de Jean et Simard (2011), nous avons voulu avoir une catégorie sur les types de contenus enseignés dans les classes de FLS, tels que l'enseignement de la morphologie grammaticale / lexicale, de la sémantique ou de la prosodie. Pour la troisième catégorie, il s'agissait de savoir si les enseignant.e.s contextualisaient les apprentissages par des projets, par des manuels scolaires, par du matériel authentique ou uniquement par les contenus à faire apprendre. Pour la quatrième catégorie, il s'agissait de savoir si les enseignant.e.s utilisaient plus souvent du travail individuel, en dyades ou en grand groupe. Pour la cinquième catégorie, il était question de savoir si les élèves ne travaillaient qu'en classe, s'ils avaient à terminer le travail de classe en devoir, ou s'ils avaient des devoirs en plus du travail effectué en classe. La sixième catégorie en est également une que nous avons ajoutée sans trouver d'étude empirique à son sujet : il s'agissait de voir qui, dans la classe, décidait des thématiques travaillées entre l'enseignant.e, les élèves, ou les deux. Nous l'avons ajoutée, car cet aspect touche au sentiment d'autodétermination expliqué au chapitre 2, et ce sentiment joue un grand rôle dans la motivation des élèves. Finalement, la septième et dernière catégorie concernait la nature des évaluations données par les enseignant.e.s; à savoir si elles étaient basées sur la mémorisation ou sur la compréhension. Cette catégorie a été incluse pour refléter la place que la mémorisation « par cœur » prend dans l'apprentissage du FLS, surtout lorsqu'il est question de concepts tels que la conjugaison de verbes (réguliers ou non) ou le genre grammatical.

Une fois ces catégories créées, nous avons proposé entre deux et quatre pratiques enseignantes par catégorie que les participant.e.s ont dû classer par ordre de fréquence d'utilisation. Dans la figure 5, on peut voir un exemple des questions de classement retrouvées dans le questionnaire. Les participants ont sélectionné la pratique enseignante qu'ils utilisent le plus fréquemment en positionnant cette dernière au-dessus des autres (le questionnaire entier est disponible en Annexe E).

7. Dispensation du savoir *

Théorie donnée par exposé magistral

Théorie donnée par lectures individuelles (dans un cahier d'exercices, par exemple)

Théorie donnée par une activité inductive

Figure 5 Exemple des pratiques enseignantes à classer pour la première catégorie.

Finalement, le questionnaire comportait aussi une section démographique, dont les données seront présentées en première partie du chapitre 4. Comme la seule source empirique québécoise qui aborde la motivation des élèves pour le FLS n'a pas interrogé directement les enseignant.e.s, il a été ardu de trouver un modèle sur lequel se baser pour créer un questionnaire, le nôtre a donc été créé de toutes pièces, en prenant inspiration du questionnaire de Gagné et Popica (disponible en annexe B), mais aussi des différentes pratiques enseignantes vues dans la littérature, notamment dans les trois continuums de la figure 4 présentée au chapitre 2 (centré sur la fluidité - centré sur la précision, centré sur l'écrit – centré sur l'oral, centré sur l'élève – centré sur l'enseignant.e; Djumabaeva et Avazmatova, 2022). Pour le type de questions utilisé, nous nous sommes inspirés de suggestions reçues lors de la présentation de ce projet de recherche au CVRÉ 2024.

Une fois les réponses à ces questionnaires récoltées, elles ont été compilées et nous avons pu produire les items pour le questionnaire destiné aux élèves. De plus, ces données nous ont permis de répondre à la première question de recherche (Quels sont les impacts des pratiques enseignantes sur la motivation des ESA à apprendre le FLS?)

3.3.2 Questionnaire destiné aux élèves

Le questionnaire destiné aux élèves a été construit au moyen d'un questionnaire basé sur un modèle nommé la *Student motivation scale*, modèle qui a été mis à l'épreuve et retravaillé à plusieurs reprises (Martin, 2001, 2002, 2003, 2007, 2012). Ce modèle est basé sur des définitions opérationnalisées (Martin, 2007; Liem et Martin, 2012) de chaque composante de la roue de la motivation et de l'engagement vue au chapitre 2. Nous n'avons utilisé qu'une partie de ce modèle, puisque nous ne mesurons que la motivation, sans l'engagement. Il y a deux types d'items; ceux liés à la motivation adaptative et ceux à la motivation maladaptative (nommée *impending* dans la liste de ces items de l'annexe A; les items utilisés y

sont encadrés). Une analyse de fiabilité a permis de voir que la validité interne du questionnaire est bonne (Alpha de Cronbach moyen = ,895; George et Mallery., 2009).

Le questionnaire sur la plateforme en ligne *Microsoft Forms* (conforme aux normes d'encryptage *HIPAA* et *BAA*⁶) utilisait une échelle de Likert à 6 niveaux. Certain.e.s chercheurs défendent l'utilisation d'un nombre pair de valeurs (Garland, 1991), d'autres un nombre impair (Johns, 2005). Au final, il était question de voir si l'on veut forcer les participant.e.s à l'étude à faire un choix, ou si l'on souhaitait leur laisser l'option de la neutralité. Garland (1991) défend qu'éliminer la réponse neutre règle le problème du biais de tendance centrale, biais par lequel un individu aurait tendance à évaluer la plupart des items autour du centre d'une échelle (Akbari *et al.*, 2023), c'est pourquoi nous avons choisi un nombre pair de réponses. Les valeurs allaient de totalement en désaccord à totalement en accord. Les items du questionnaire ont été rédigés à partir des réponses des enseignant.e.s, nous permettant de questionner les élèves sur les pratiques enseignant.e.s qui sont les plus fréquemment utilisées par leur enseignant.e. La figure 6 présente un exemple d'une pratique enseignante, l'enseignement inductif (ici vulgarisée pour les élèves anglophones en disant *makes us figure out the grammar rules through an activity*) et des items provenant du modèle de la Roue de la motivation et de l'engagement de Liem et Martin (2007, 2012, annexe A, éléments encadrés). Pour opérationnaliser les items de ce modèle, nous nous sommes premièrement penchées sur les deux parties se concentrant sur la cognition parce que ces deux parties sont en lien avec la motivation (alors que les deux autres sont en lien avec l'engagement). Puis, ces items ont été reformulés pour les rendre plus compréhensibles pour des élèves de quatrième et cinquième année du secondaire. Nous avons bien lu la définition donnée par Martin pour chaque item, pour s'assurer de véhiculer le bon message tout en le vulgarisant. Par exemple, l'item nommé *failure avoidance* a la définition suivante : *the extent to which student's motivation to do their work is to avoid failure, doing poorly or disappointing others*. Nous avons reformulé l'item pour demander précisément aux participant.e.s s'il préféraient ne pas essayer du tout plutôt qu'essayer et échouer; par conséquent, faire un évitement de l'échec, ou *failure avoidance*.

Il est à noter que certaines des catégories de pratiques enseignantes ont produit deux pratiques enseignantes sur lesquelles les élèves ont été questionné.e.s (dans le cas où deux pratiques avaient été mises en premier choix par un nombre égal de répondant.e.s, par exemple; voir le chapitre 4 pour plus de détails. Finalement, le questionnaire destiné aux élèves débutait avec une section sociodémographique,

⁶ Respectivement *Protected Health Information* et *Business Associate Agreement*

destinée à mieux comprendre qui étaient les répondant.e.s à l'étude et, potentiellement, à voir si les variables sociodémographiques ont un impact sur nos autres variables. À noter que le questionnaire destiné aux élèves a été traduit en anglais pour assurer une compréhension optimale de leur part. Le tableau 6 présente les énoncés des pratiques enseignantes retenues ainsi que leur traduction en anglais pour le questionnaire destiné aux élèves.

9. When the teacher makes us figure out the grammar rules through an activity, I...

	Strongly disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat agree	Agree	Strongly Agree
want to master the subject at hands	☐	☐	☐	☐	☐	☐
value the subject at hands	☐	☐	☐	☐	☐	☐
want to work through challenges by myself	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel like I do not control my learning	☐	☐	☐	☐	☐	☐
would rather not try at all then try and fail	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel anxious	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Figure 6 Exemple des items du questionnaire destiné aux élèves

Tableau 3 Traduction des énoncés des pratiques enseignantes

Énoncé en français	Traduction anglaise
quand l'enseignant.e veut que l'on comprenne une règle de grammaire par une activité, je...	<i>-When the teacher makes us figure out the grammar rules through an activity, I...</i>
Lorsque l'enseignant.e veut nous donner un exposé sur des règles de grammaire, je...	<i>-When the teacher gives a lecture on grammar rules, I...</i>
Lorsque nous étudions et travaillons la grammaire de la phrase, je...	<i>-When we learn about and do exercises on sentence grammar, I...</i>
Lorsque nous travaillons la signification des mots et des expressions, je...	<i>-When we learn about the meaning of words and idioms, I...</i>
Lorsque nous utilisons des manuels et des cahiers d'exercices pour apprendre, je...	<i>-When we use manuals and workbooks to learn, I...</i>

lorsque nous utilisons des projets pour apprendre, je...	<i>-When we use projects to learn, I...</i>
Lorsque nous travaillons en équipes de deux ou plus, je...	<i>-When we work in teams or 2 or more, I...</i>
Lorsque nous avons du travail à faire uniquement en classe (pas de devoirs), je...	<i>-When I only have to work during class time (no homework), I...</i>
Lorsque l'enseignant.e choisi les thèmes sur lesquels nous allons travailler, je...	<i>- When the teacher chooses the themes we work on, I...</i>
Lorsque les élèves et l'enseignant.e choisissent ensemble les thèmes sur lesquels nous allons travailler, je...	<i>- When both the teacher and the students choose the themes we work on, I...</i>
Lorsque les tests dépendent de la compréhension plutôt que de la mémorisation, je...	<i>-When the tests rely on comprehension rather than memorization, I...</i>

3.4 Déroulement de la recherche et procédure de collecte

Le travail de conception des instruments de collecte a été réalisé pendant le mois de janvier et au début du mois de février 2024. C'est également dès le mois de janvier que la demande de certification éthique a été envoyée. La collecte de donnée s'est effectuée jusqu'à la fin de l'année scolaire, dépendant des disponibilités des enseignant.e.s. C'est également durant cette période que nous sommes entrées en contact avec des commissions scolaires et des écoles privées dans le but d'obtenir la participation des groupes-classes à cette étude. Parmi les commissions scolaires qui ont accepté, nous n'avons pas eu besoin d'entrer en contact avec les écoles pour commencer les processus de cueillette de données. Les enseignant.e.s intéressé.e.s ont répondu directement à notre courriel. Un lien vers notre questionnaire en ligne leur a été partagé. Une fois les réponses des enseignant.e.s reçues, il était question de créer les questionnaires destinés aux élèves. Une fois le questionnaire créé et validé par un professeur universitaire en didactique des langues, nous l'avons partagé aux élèves. La deuxième vague de collecte de données s'est déroulée sensiblement de la même manière, à l'exception qu'elle n'a duré que deux mois : septembre et octobre 2024.

3.5 Traitement et analyse des données

Les réponses au questionnaire destiné aux enseignant.e.s ont été analysées pour voir quelles pratiques enseignantes étaient les plus populaires des options proposées. Pour chaque catégorie, la ou les pratiques les plus populaires ont été retenues pour former un total de 11 échelles de Likert, qui ont été mises dans le questionnaire destiné aux élèves. Pour les choisir, nous avons sélectionné les pratiques enseignantes qui avait le plus haut pourcentage de participant.e.s l'ayant sélectionné comme premier choix. Parfois,

une deuxième pratique enseignante pour une même catégorie a été retenue si la quantité d'enseignant.e.s l'ayant désigné comme premier ou deuxième choix était égale à la première pratique enseignante retenue.

Une fois les pratiques enseignantes du questionnaire destiné aux élèves identifiées et ledit questionnaire construit, nous l'avons acheminé aux élèves participant.e.s et iels ont pu le remplir. Nous avons calculé les moyennes motivationnelles pour les onze pratiques enseignantes pour l'échantillon entier ($n = 28$). Les résultats de ces calculs sont dans le tableau 10.

Rappelons-le, pour calculer ces moyennes motivationnelles, nous avons eu recours à onze questions de type échelle de Likert à 6 niveaux. Il y a eu une échelle par pratique enseignante identifiée au tableau 6, donc onze échelles au total. Les 6 items (colonne de gauche du tableau 10), pris de la roue de la motivation de Liem et Martin (2007, 2012), se répètent à chaque échelle de Likert. Ainsi, plus une moyenne motivationnelle est près de 1, moins il y a de motivation. Parallèlement à cela, plus une moyenne est près de 6, plus il y a de motivation.

Pour obtenir les moyennes motivationnelles de chaque item, nous avons attribué un pointage à chaque niveau. Comme il a déjà été mentionné, trois items de nos échelles de Likert sont positifs (*...want to master the subject at hand; ...value the subject at hand*, et *...want to work through challenges*) et trois sont négatifs (*...feel like I don't control my learning; ...would rather not try at all than try and fail*; et *...feel anxious*). Ainsi, pour les items négatifs, le pointage attribué a été inversé. En effet, comme présenté dans le tableau 7, si une personne choisit *strongly disagree* pour un item négatif, cela donne le même pointage que si elle choisit *strongly agree* pour un item positif, rendant donc les moyennes cohérentes avec ce que ressentent les élèves participant.e.s.

Tableau 7 Attribution de points selon les items de nos échelles de Likert

Niveaux	Items positifs	Items négatifs
Strongly agree	6	1
Somewhat agree	5	2
Agree	4	3
Disagree	3	4
Somewhat disagree	2	5
Strongly disagree	1	6

Les réponses aux questionnaires des élèves ont été comptabilisées et une moyenne motivationnelle pour chaque pratique enseignante a été calculée; il s'agit de statistiques descriptives. Pour ce faire, dans les items positifs (appelés *boosters* dans Martin, 2001; voir les exemples à la section 3.3.2) des questions à échelles de Likert, nous avons attribué 1 point à la réponse totalement en désaccord, 2 points à la réponse assez en désaccord, et ainsi de suite jusqu'à la réponse totalement en accord qui équivaut à 6 points. Ainsi, nous avons pu calculer une moyenne de la motivation pour chaque pratique enseignante donc le maximum serait donc de 6. Il faut considérer que ce barème a été inversé pour les items négatifs (appelés *guzzlers* dans Martin, 2001). Un score moyen se rapprochant de 6 signifie un haut niveau de motivation, alors qu'une moyenne se rapprochant de 1 signifie une motivation plus basse.

Une fois ces moyennes calculées pour chaque pratique enseignante, il s'agissait premièrement de voir s'il y avait une tendance parmi les réponses participant.e.s. Par exemple, une majorité des participant.e.s pourrait avoir un haut niveau de motivation pour une des pratiques enseignantes, ce qui laisserait entendre que cette pratique enseignante a un effet positif sur la motivation des ESA. Il s'agissait donc ici de comparer les pratiques enseignantes entre elles. Nous avons également regardé les moyennes de motivation individuellement : comme nous avons une échelle de Likert à 6 niveaux, plus la moyenne se rapprochait de 6, plus la motivation était haute. Ainsi, une moyenne de 3,5 se situerait au juste milieu de nos niveaux, traduisant une motivation neutre.

En bref, il a été question de comparer les moyennes de motivation obtenues pour chaque pratique enseignante listée, et ainsi de vérifier s'il y a des différences significatives de moyennes entre les différentes pratiques en termes de motivation. Les données ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS 29.

3.6 Considérations éthiques de ce projet de recherche

Avant de commencer le recrutement, une demande éthique a été faite auprès de l'UQAM. Une fois l'approbation des commissions scolaires obtenue, nous sommes entrées en contact avec les écoles. Comme les participant.e.s (enseignant.e.s et élèves) à cette étude étaient tous.tes en âge de décider pour eux-mêmes s'ils souhaitent participer à l'étude, ils ont signé un formulaire de consentement (annexe D) avant de répondre aux questions. Les élèves ont rempli le formulaire de consentement en première partie du questionnaire. Pour les élèves qui refusaient de participer, le questionnaire prenait fin dès le refus.

L'identité des élèves et des enseignant.e.s, tout comme le nom des établissements scolaires et des commissions scolaires n'ont pas été divulgués et ne le seront pas, ces informations ne sont connues que par l'équipe de recherche. À tout moment de l'étude, les participant.e.s étaient libres de retirer leur consentement. Les données de l'étude ont été protégées par des codes d'accès et le seront pour l'entièreté de l'étude. Une fois l'étude terminée, et le temps alloué aux publications et communications possibles passé, les données seront détruites de manière appropriée et définitive.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Rappelons que cette recherche vise principalement à mieux comprendre la motivation des ESA pour leurs cours de FLS selon les pratiques enseignantes utilisées par leurs enseignant.e.s. Pour ce faire, nous avons donc un objectif préliminaire : en savoir davantage quant aux pratiques enseignantes utilisées par les enseignant.e.s de FLS. Dans ce chapitre, les résultats seront présentés en deux blocs. En 4.1, nous présenterons les résultats de l'étape préliminaire, c'est-à-dire des questionnaires ayant été donnés aux enseignant.e.s de FLS quant à leurs pratiques rapportées. En 4.2 seront présentés les résultats des questionnaires envoyés aux élèves et portant sur la motivation rapportée face aux pratiques identifiées en 4.1. En regardant les moyennes de motivation pour chaque pratique enseignante évaluée par les élèves, il sera possible de voir si ces pratiques ont un impact sur la motivation des élèves et, le cas échéant, l'ampleur de cet impact.

4.1 Pratiques enseignantes rapportées

Il est question de présenter les diverses pratiques enseignantes identifiées comme étant les plus fréquemment utilisées par les enseignant.e.s participants à l'étude. Pour chaque catégorie de pratiques enseignantes (éléments en gras du tableau 8) sur lesquelles les participant.e.s ont été interrogé.e.s, une ou deux pratiques enseignantes ont été retenues selon les fréquences d'utilisation rapportées (liste des pratiques enseignantes utilisées dans ce questionnaire est disponible en annexe E).

Aux sections 4.1.1 à 4.1.7, nous présenterons les fréquences d'utilisation des pratiques enseignantes rapportées par les enseignant.e.s participant.e.s. En effet, ceux-ci étaient invité.e.s à placer en ordre de fréquence d'utilisation les pratiques enseignantes qui leur étaient proposées. Le tableau 8 est récapitulatif des résultats obtenus pour les sept catégories de pratiques enseignantes.

Afin de bien répondre à la première question de recherche (Quelles sont les pratiques enseignantes les plus utilisées par les enseignant.e.s de FLS du secondaire au Québec?) nous avons analysé les premiers choix des enseignant.e.s participant à l'étude pour dégager des pratiques plus fréquentes ou peu utilisées par l'échantillon. Dans le tableau 8, un code de couleurs a été appliqué à la colonne « premiers choix »; pour illustrer quelles pratiques enseignantes ont été le plus souvent sélectionnées comme premier choix.

En effet, plus la couleur d'une case tend vers le vert foncé, plus de répondant.e.s ont sélectionné la pratique enseignante correspondante comme étant leur premier choix pour cette catégorie.

Tableau 8 Résultats pour le questionnaire donné aux enseignant.e.s participant.e.s ($n = 4$)				
Catégorie	1 ^{er} choix	2 ^e choix	3 ^e choix	4 ^e choix
Pratique enseignante	%	%	%	%
Dispensation du savoir				
Exposé magistral*	25	75	0	N/A
Activités inductives*	50	0	50	N/A
Lectures individuelles	25	25	50	N/A
Types de contenus				
Morphologie grammaticale*	75	25	0	0
Sémantique, expressions idiomatiques*	0	75	25	0
Morphologie lexicale	25	0	75	0
Prosodie, tons	0	0	0	100
Contextualisation de l'apprentissage				
Projets*	25	75	0	0
Manuels et cahier*	50	0	25	25
Matériel authentique	0	25	50	25
Contenus	25	0	25	50
Modalités de travail 1				
Travail en équipes de deux ou plus*	50	0	50	N/A
Travail grand groupe	25	50	25	N/A
Travail individuel	25	50	25	N/A
Modalités de travail 2				
Pas de devoirs*	50	25	25	N/A
Travail de classe à terminer en devoir	25	50	25	N/A
Travail de classe ET devoirs	25	25	50	N/A
Thématiques travaillées				
Revient à toustes*	50	50	0	N/A
Revient à l'enseignant.e*	50	50	0	N/A
Revient aux élèves	0	0	100	N/A
Types d'évaluation				
Basées sur la compréhension*	100	0	N/A	N/A
Basées sur la mémorisation	0	100	N/A	N/A

Ainsi, on peut voir que les *évaluations basées sur la compréhension de la matière* sont une pratique enseignante très populaire (100% de premier choix) parmi l'échantillon. L'enseignement de la morphologie grammaticale est, lui aussi, une pratique enseignante assez populaire (75% de premier choix), parmi l'échantillon. Le code de couleurs permet également de voir quelles sont les pratiques qui sont le moins utilisées par les enseignant.e.s participant à l'étude. Aucun des participant.e.s (0%) n'a sélectionné « l'enseignement de la sémantique et des expressions idiomatiques ainsi que celui de la prosodie et des

tons » comme premier choix. Il en va de même pour l'utilisation de « matériel authentique dans la contextualisation de l'apprentissage, pour la sélection des thématiques travaillées revenant uniquement aux élèves et pour les évaluations basées sur la mémorisation ».

4.1.1 Dispensation du savoir

Voici les résultats quant à la dispensation du savoir.

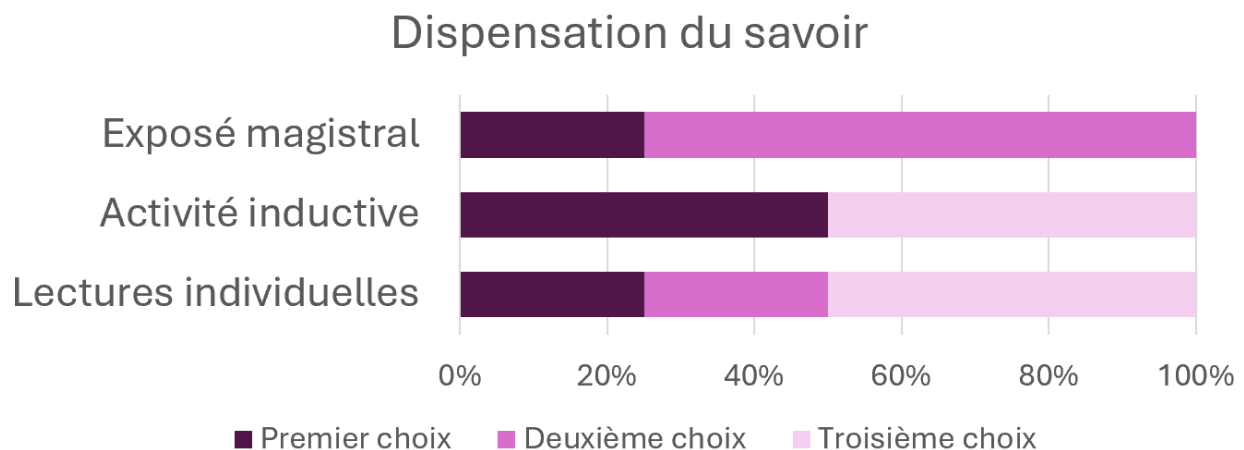


Figure 7 Classification des fréquences d'utilisation de pratiques enseignantes pour la dispensation du savoir

La figure 7 montre que deux participant.e.s (50%) ont indiqué l'activité inductive comme leur premier choix pour dispenser le savoir, alors que les deux autres participant.e.s ont chacun choisi l'exposé magistral et les lectures individuelles. Trois participant.e.s (75%) ont indiqué l'exposé magistral comme étant leur deuxième choix. Ainsi, pour cette catégorie, nous identifions deux pratiques enseignantes prévalentes : l'exposé magistral et l'activité inductive. Ces deux pratiques enseignantes ont été opérationnalisées pour le questionnaire des élèves de la manière suivante :

-When the teacher makes us figure out the grammar rules through an activity, I...

-When the teacher gives a lecture on grammar rules, I...

4.1.2 Type de contenu enseigné

Voici les résultats quant aux types de contenus enseignés.

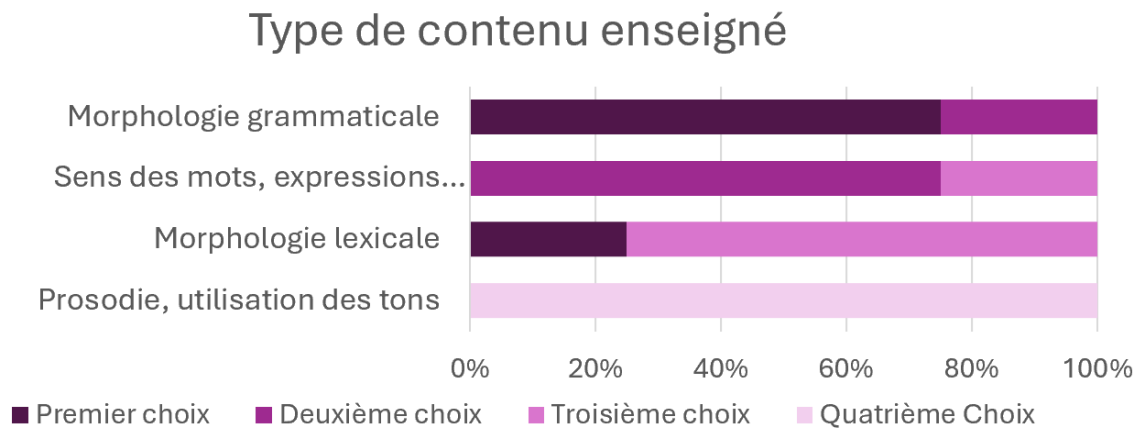


Figure 8 Classification des fréquences d'utilisation de pratiques enseignantes pour le type de contenu enseigné

La figure 8 montre que 3 participant.e.s (75%) ont identifié la morphologie grammaticale comme premier choix de type de contenu enseigné. Elle montre également que 3 participant.e.s (75%) ont identifié le sens des mots et les expressions idiomatiques comme deuxième choix dans le type de contenu enseigné. Elle montre aussi que 4 participant.e.s (100%) ont mis l'enseignement de la prosodie et de l'utilisation des tons en quatrième choix. Ainsi, pour cette catégorie, nous identifions deux pratiques enseignantes prévalentes : l'enseignement de la morphologie grammaticale et l'enseignement du sens des mots, des expressions idiomatiques. Ces deux pratiques enseignantes ont été opérationnalisées pour le questionnaire des élèves de la manière suivante :

-When we learn about and do exercises on sentence grammar_, I...

-When we learn about the meaning of words and idioms, I...

4.1.3 Contextualisation de l'apprentissage

Voici les résultats quant à la contextualisation de l'apprentissage

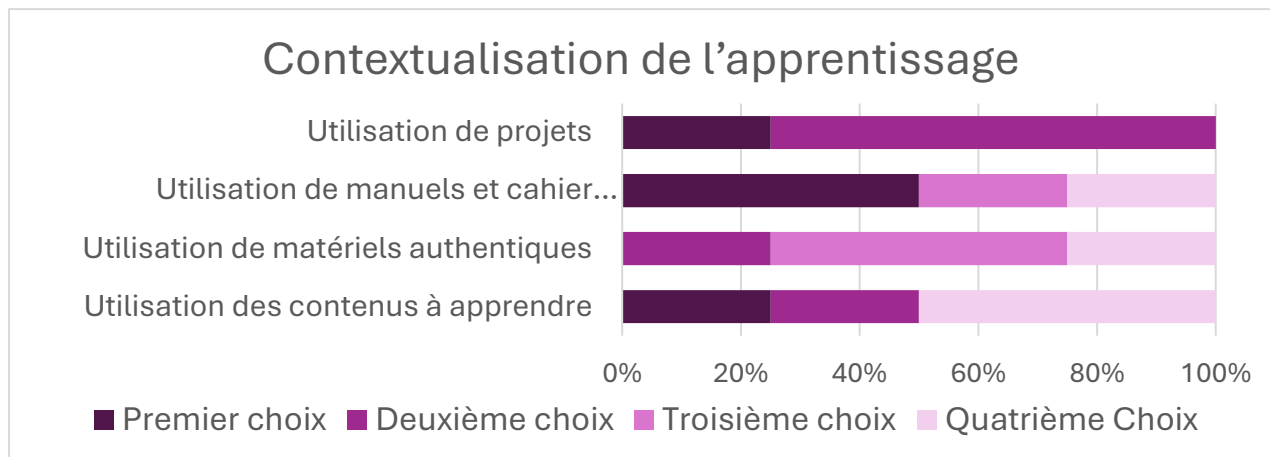


Figure 9 Classification des fréquences d'utilisation de pratiques enseignantes pour la contextualisation de l'apprentissage

La figure 9 montre que les réponses sont plus partagées. En effet, elle montre que 2 participant.e.s (50%) ont identifié l'utilisation de manuels et de cahier d'exercices comme leur premier choix pour contextualiser l'apprentissage. Elle montre également que 3 participant.e.s (75%) ont déclaré l'utilisation de projets comme deuxième choix pour contextualiser l'apprentissage. Ainsi, pour cette catégorie, nous identifions deux pratiques enseignantes prévalentes : la contextualisation de l'apprentissage par l'utilisation de manuels et cahier d'exercices et par l'utilisation de projets. Ces deux pratiques enseignantes ont été opérationnalisées pour le questionnaire des élèves de la manière suivante :

-When we use manuals and workbooks to learn, I...

-When we use projects to learn, I...

4.1.4 Modalité de travail par les élèves - 1

Voici les résultats quant aux modalités de travail par les élèves – 1.

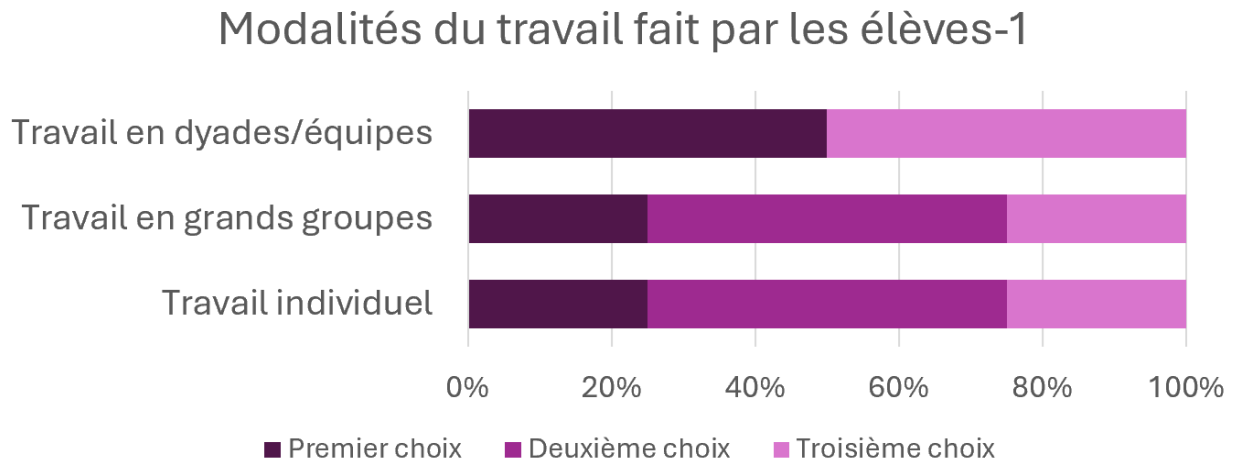


Figure 10 Classification des fréquences d'utilisation de pratiques enseignantes pour les modalités de travail – 1

La figure 10 montre que deux participant.e.s (50%) ont déclaré le travail en dyades ou en équipes comme étant leur premier choix pour les modalités de travail fait par les élèves. Cette pratique enseignante l’emporte sur les deux autres en termes de prévalence pour cette catégorie. Cette pratique a donc été opérationnalisée pour le questionnaire des élèves de la manière suivante :

-When we work in teams or 2 or more, I...

4.1.5 Modalité de travail par les élèves -2

Voici les résultats quant aux modalités de travail par les élèves – 2.

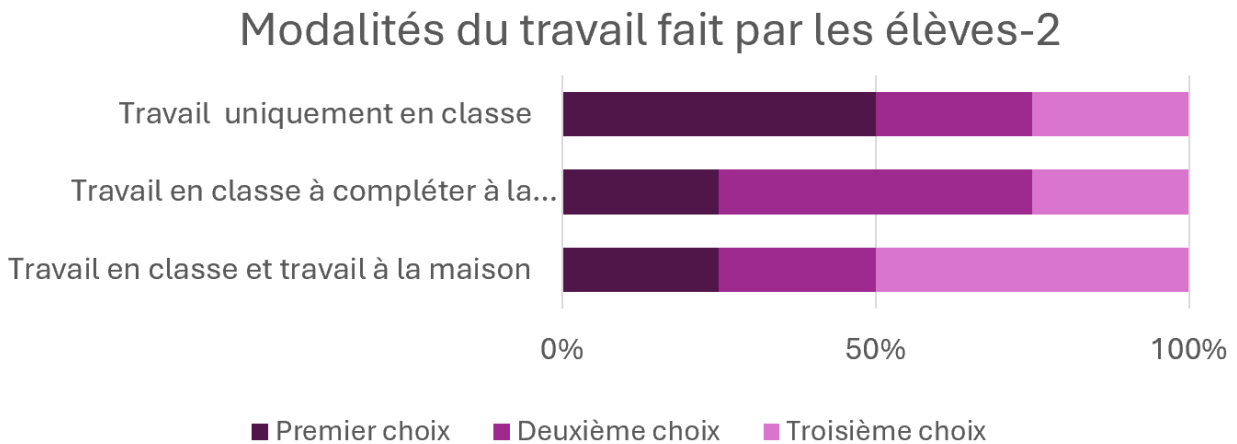


Figure 11 Classification des fréquences d'utilisation de pratiques enseignantes pour les modalités de travail – 2

La figure 11 montre qu'une seule pratique s'est démarquée : deux participant.e.s (50%) ont identifié le travail se faisant uniquement en classe comme premier choix pour les modalités du travail fait par les élèves. Cette pratique enseignante l'emporte sur les deux autres en termes de prévalence pour cette catégorie. Cette pratique a donc été opérationnalisée pour le questionnaire des élèves de la manière suivante :

-When I only have to work during class time (no homework)_ I...

4.1.6 Choix des thématiques travaillées

Voici les résultats quant aux choix des thématiques travaillées.

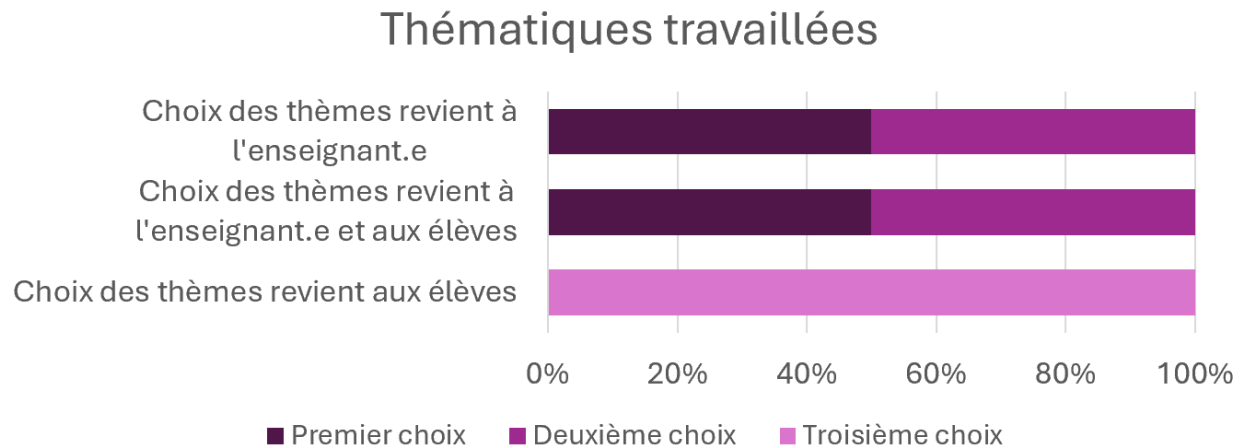


Figure 12 Classification des fréquences d'utilisation de pratiques enseignantes pour le choix des thématiques travaillées

La figure 12 montre que deux pratiques enseignantes arrivent à égalité. Effectivement, deux participant.e.s (50%) ont déclaré comme premier choix que le choix des thématiques travaillées revient uniquement à l'enseignant.e. Parallèlement à cela, deux participant.e.s (50%) ont indiqué comme premier choix que le choix des thématiques travaillées revient aux élèves comme à l'enseignant.e.s. Ainsi, pour cette catégorie, nous identifions deux pratiques enseignantes prévalentes : le choix des thèmes par l'enseignant.e seul.e, et le choix des thèmes par les élèves et l'enseignant.e. Ces deux pratiques enseignantes ont été opérationnalisées pour le questionnaire des élèves de la manière suivante :

- When the teacher chooses the themes we work on, I...
- When both the teacher and the students choose the themes we work on, I...

4.1.7 Types d'évaluations

Voici les résultats quant aux types d'évaluation.

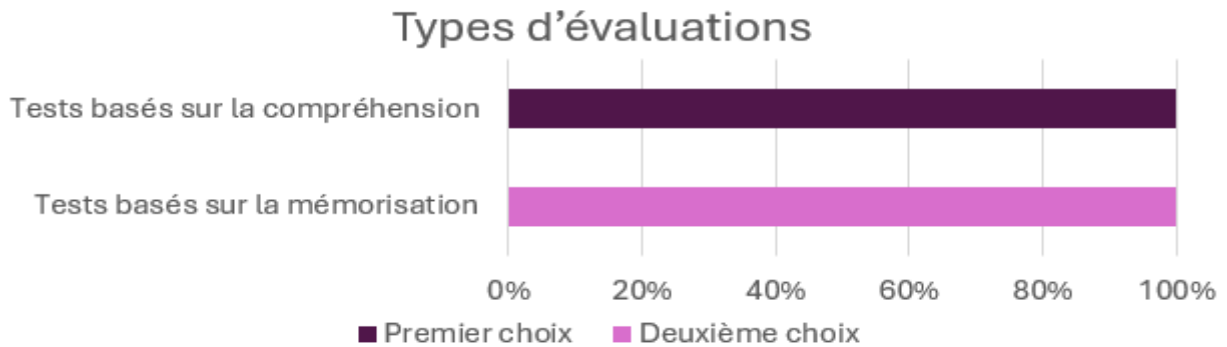


Figure 13 Classification des fréquences d'utilisation de pratiques enseignantes pour les types d'évaluations

La figure 13 montre que les quatre participant.e.s (100%) ont indiqué comme premier choix le recours à des tests basés sur la compréhension comme type d'évaluation. Cette pratique enseignante l'emporte sur l'autre en termes de prévalence pour cette catégorie. Cette pratique a donc été opérationnalisée pour le questionnaire des élèves de la manière suivante :

-When the tests rely on comprehension rather than memorization, I...

Maintenant que des pratiques enseignantes ont été retenues pour chaque catégorie, voici les éléments à retenir de ces résultats.

4.1.8 Faits saillants des pratiques enseignantes rapportées

De manière générale, les résultats quant aux pratiques enseignantes rapportées se caractérisent premièrement par leur disparité. Seulement trois catégories ont suscité l'unanimité chez les enseignant.e.s, celles du *type de contenu enseigné*, du *type d'évaluations données*, et des *thématiques travaillées*. La première a eu 100% des répondant.e.s mettant en dernier choix l'enseignement de la prosodie et de l'utilisation des tons. La deuxième a eu 100% des répondant.e.s mettant en dernier choix le fait de laisser la responsabilité aux élèves de choisir des thématiques travaillées. Finalement, la troisième catégorie a eu 100% des répondant.e.s disant préférer l'évaluation basée sur la compréhension avant l'évaluation basée sur la mémorisation.

4.2 Motivation des élèves quant aux pratiques enseignantes recensées

Le tableau 9 fait état de l'étendue des moyennes motivationnelles obtenues après l'analyse des échelles de Likert du questionnaire destiné aux élèves. Parmi les résultats, la moyenne motivationnelle la plus élevée ($M = 4,457$) était attribuée à la pratique enseignante *when both the teacher and the students choose the themes we work on*. La moyenne motivationnelle la plus basse ($M = 4,136$) était quant à elle attribuée à la pratique enseignante *when the tests rely on comprehension rather than memorization*. Notez que cette moyenne avait aussi l'écart type le plus élevé ($ET = 1,144$) de toutes les moyennes motivationnelles, indiquant que les réponses données pour cette pratique enseignante étaient les plus variées de l'échantillon. Finalement, la moyenne motivationnelle générale pour toutes les pratiques enseignantes proposées était de 4,266.

Tableau 9 Moyennes motivationnelles pour chaque pratique enseignante - tout l'échantillon

	When the teacher makes us figure out the grammar rules through an activity, I...	When the teacher gives a lecture on grammar rules, I...	When we learn about and do exercises on sentence grammar, I...	When we learn about the meaning of words and idioms, I...	When we use manuals and workbooks to learn, I...	When we use projects to learn, I...	When we work in teams or 2 or more, I...	When I only have to work during class time (no homework), I...	When the teacher chooses the themes we work on, I...	When both the teacher and the students choose the themes we work on, I...	When the tests rely on comprehension rather than memorization, I...
	Moyenne (ÉT) n ^a	Moyenne (ÉT) n ^a	Moyenne (ÉT) n ^a	Moyenne (ÉT) n ^a	Moyenne (ÉT) n ^a	Moyenne (ÉT) n ^a	Moyenne (ÉT) n ^a	Moyenne (ÉT) n ^a	Moyenne (ÉT) n ^a	Moyenne (ÉT) n ^a	Moyenne (ÉT) n ^a
...want to master the subject at hand.	4,500 (1,018)	4,429 (1,147)	4,250 (1,573)	4,536 (1,239)	4,214 (1,235)	4,536 (1,569)	4,500 (1,524)	4,481 (1,371) 27	3,963 (1,527)	4,556 (1,370) 27	4,333 (1,721) 27
...value the subject at hand.	4,250 (1,326)	4,357 (1,420)	4,536 (1,401)	4,393 (1,655)	3,964 (1,451)	4,679 (1,390)	4,679 (1,283)	4,222 (1,474) 27	3,815 (1,467)	4,259 (1,624) 27	4,333 (1,587) 27
...want to work through the challenges.	4,071 (1,334)	4,143 (1,301)	4,071 (1,486)	4,000 (1,604)	4,107 (1,472)	4,643 (1,172)	4,036 (1,523)	4,692 (1,101) 26	4,000 (1,491)	4,407 (1,395) 27	4,259 (1,577) 27
...feel like I don't control my learning.	3,852 (1,458) 27	3,750 (1,430)	3,964 (1,569)	3,852 (1,580)	3,821 (1,465)	4,036 (1,500)	3,893 (1,423)	4,185 (1,611) 27	3,667 (1,563)	4,444 (1,548) 27	3,852 (1,556) 27
...would rather not try at all than try and fail.	4,444 (1,499) 27	4,185 (1,679) 27	4,679 (1,364)	4,296 (1,717)	4,536 (1,476)	4,107 (1,676)	4,286 (1,644)	4,296 (1,486) 27	4,370 (1,444)	4,667 (1,563) 27	4,074 (1,884) 27
...feel anxious.	4,321 (1,537)	4,286 (1,555)	4,385 (1,496)	4,214 (1,698)	4,357 (1,445)	3,750 (1,661)	4,036 (1,762)	4,259 (1,755) 27	4,074 (1,824)	4,407 (1,593) 27	3,963 (1,710) 27
Moyenne motivationnelle. (ÉT)	4,237 (,732)	4,195 (,758)	4,326 (,755)	4,326 (,971)	4,215 (,774)	4,167 (,931)	4,292 (,867)	4,238 (1,136) 27	4,341 (,998) 27	4,457 (,974) 27	4,136 (1,144) 27

^aSi donnée(s) manquante(s)

Puisque les données examinent 11 pratiques enseignantes et nous n'avons que 28 participant.e.s, nous ne pouvons pas effectuer d'analyses inférentielles pour explorer s'il existe des différences significatives entre les pratiques en ce qui concerne la motivation, car nous n'avons pas assez de puissance statistique (Larson-Hall, 2010). Nous avons donc opté pour une analyse inférentielle ciblée pour éviter de commettre une erreur de seconde espèce. En effet, nous avons effectué un Test Student entre les deux moyennes motivationnelles ayant le plus grand écart; c'est-à-dire entre la moyenne la plus basse (4,136, lorsque les tests se basent sur la compréhension plutôt que sur la mémorisation, surlignée en bleu dans les tableaux 9 et 10) et la moyenne la plus haute (4,457 lorsque les élèves et les enseignant.e.s participent à choisir les thèmes travaillés en classe, surlignée en vert dans les tableaux 9 et 10). Comme aucun résultat significatif n'a été trouvé entre ces deux pratiques, nous pouvons avancer l'hypothèse qu'aucune différence significative ne serait présente entre les autres pratiques. Les résultats de ce test se trouvent dans le tableau 10.

Tableau 10 Significativités entre deux moyennes motivationnelles pour l'échantillon entier

Test des échantillons appariés				
	t	degré de liberté	Signification	
			p bilatéral	d de Cohen
Moyenne motivationnelle Ens. et élèves choisissent le thème – Moyenne motivationnelle éval. de compréhension avant mémorisation	1,539	26	,136	,296

*Résultat significatif

Comme on peut le voir au tableau 10, un test T de Student nous a permis de voir qu'il n'y a pas de différence significative entre les moyennes motivationnelles identifiées ci-dessus pour l'échantillon en question ($n = 27$) $t(26) = 1,539$; $p = ,136$; IC $[-,092; ,679]$; $d = ,296$. Notez qu'un des participants n'a pas terminé le questionnaire, s'arrêtant à la huitième échelle de Likert sur 11; c'est pourquoi le nombre de participants pour cette analyse est de 27 et le degré de liberté est de 26.

Nous avons donc réponse à notre deuxième question de recherche(Quels sont les impacts des pratiques enseignantes sur la motivation des ESA à apprendre le FLS?) : les pratiques enseignantes analysées ne

causent que très peu de variance entre les moyennes motivationnelles des ESA pour l'apprentissage du FLS. Ces moyennes sont un peu au-dessus de 4,0/6.

4.3 Synthèse des résultats

Pour ce qui est des pratiques enseignantes déclarées par les enseignant.e.s participant.e.s, il est possible de constater que les réponses étaient généralement variées, mais que trois catégories ont cependant suscité l'unanimité.

De manière générale, les participant.e.s semblent motivés par les pratiques enseignantes retenues pour ces études. Cependant, nous constatons également qu'il n'y a que très peu de différences entre les moyennes motivationnelles moyennes pour toutes les pratiques enseignantes évaluées par les participant.e.s. En effet, comme un test T de Student a montré qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux moyennes ayant la différence la plus grande, nous pouvons assumer que les écarts entre les autres moyennes motivationnelles, plus petits, ne seront pas plus significatifs. Ainsi, nous avons confiance que nous n'avons pas fait d'erreur de seconde espèce et que les analyses peuvent s'arrêter ici.

Il convient donc à présent de se questionner sur les possibles explications derrière ces résultats en lien avec le savoir scientifique existant. C'est ce qui sera discuté dans le chapitre 5.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

On se rappelle que l'objectif général de cette recherche était de mieux comprendre la motivation des ESA pour leurs cours de FLS selon les pratiques enseignantes utilisées par leurs enseignant.e.s. Pour ce faire, nous avons donc un objectif préliminaire : en savoir davantage quant aux pratiques enseignantes utilisées par les enseignant.e.s de FLS.

Dans ce chapitre, nous discuterons premièrement des résultats du questionnaire donné aux enseignant.e.s de FLS (première question de recherche, 5.1). Ensuite, nous aborderons les résultats de l'échantillon des élèves. (deuxième question de recherche, 5.2). Pour terminer, nous discuterons en 5.3 d'autres facteurs pouvant influencer la motivation à apprendre le FLS en contexte québécois.

5.1 Pratiques enseignantes

Les pratiques enseignantes présentées aux enseignant.e.s dans le questionnaire avaient été séparées en diverses catégories : 1) la dispensation du savoir, 2) le type de contenu enseigné, 3) la contextualisation de l'apprentissage, 4) le travail ou non en équipe, 5) la présence ou non de devoirs, 6) le choix des thématiques travaillées et 7) les types d'évaluations. Dans cette section, nous tâcherons d'explorer les choix des enseignant.e.s et, lorsque possible, de les lier à des théories pédagogiques. Ainsi, nous nous retrouverons avec des pistes de réflexion sur ce qui pourrait expliquer les choix didactiques des enseignant.e.s de FSL au Québec.

Pour la dispensation du savoir, le premier choix était plutôt partagé entre les trois choix offerts (enseignement magistral, activité inductive et lecture individuelle). L'activité inductive menait pour le premier choix, alors que l'enseignement magistral menait pour le deuxième choix. Cela n'est pas surprenant, considérant que l'enseignement magistral reste une pratique enseignante prévalente (Gómez et Madrid, 2014) à tous les niveaux scolaires, dans la majorité des matières, malgré les critiques qu'il reçoit (Kaur, 2011; Daniel, 2022). Il est apprécié pour son efficacité, sa flexibilité et le sentiment de contrôle (Willower *et al.*, 1973) qu'un.e enseignant.e peut préserver sur son groupe en l'utilisant. Cependant, cette volonté d'être au centre de l'apprentissage va à l'encontre des approches socioconstructivistes (Vygotskij, 1985) sur lesquelles sont basés les programmes de formation de l'école québécoise. En effet, plusieurs

recherches ont trouvé que des approches dans lesquelles les élèves ou étudiant.e.s sont actif.ve.s ont un impact positif sur les apprentissages(Knight et Wood, 2005; Elmetaher, 2021, Marinescu et al., 2025).

Pour les types de contenu enseigné, la morphologie grammaticale, c'est-à-dire l'enseignement principal des accords en genre et en nombre (dans le groupe du nom et le groupe du verbe), de la conjugaison des verbes et de la syntaxe des phrases, a été le plus populaire. Ce type de contenu a été positionné comme premier choix par 75% des répondants. Par exemple, la conjugaison et l'application du genre grammatical sont de grands défis de l'apprentissage du français, d'où l'impression que leur enseignement est une nécessité (Jean et Simard, 2011), même si, en soi, certaines parties de la grammaire sont plus cruciales à la compréhension que d'autres. Par exemple, les temps de verbes sont bien plus porteurs de sens que le genre grammatical. Cette centralisation de la morphologie grammaticale, puis lexicale, pourrait possiblement s'expliquer dans les expériences des enseignant.e.s en apprentissage du français langue d'enseignement pendant la période de formation par observation (Lortie, 2002). Il pourrait être possible que la grande prévalence de la grammaire dans les cours de français langue d'enseignement de la formation initiale de ces enseignant.e.s sans bagage théorique en didactique des L2 pourrait jouer un rôle dans leurs décisions en lien avec le contenu à enseigner. Cet intérêt pour la syntaxe des phrases est aussi intéressant, puisque ce genre d'analyse découle de théories chomskyennes dans lesquelles les connaissances des élèves sont discutées en termes de compétence et de performance. La compétence langagière est, selon Chomsky (Cook, 1985), innée et nous permet, en langue dominante, de savoir si quelque chose se dit ou non. Toutefois, cette théorie s'applique mal à la L2 où nos connaissances ne sont pas instinctives et la capacité à saisir si une phrase est grammaticale ou agrammaticale est moindre. Par exemple, l'utilisation d'un verbe qui n'est pas du premier groupe pour savoir si l'on devrait écrire un verbe du premier groupe à l'infinitif ou son participe passé (se demander si c'est mordre ou mordu qui « sonne le mieux») est une technique qui peut fonctionner, si le français est la langue première. Toutefois, un.e apprenant.e du FLS n'a pas toujours la capacité de dire si un syntagme « sonne bien » ou non. En fait, leur compétence dans leur langue dominante peut aider ou nuire à ce genre de manipulation. De plus, cette technique, propre à la grammaire traditionnelle, n'amène pas tellement l'apprenant.e à réfléchir sur ce qu'il essaie de dire : lorsqu'on a recours à un participe passé, c'est que notre action se passe, d'une manière ou d'une autre, au passé. Cependant, la technique « mordre/mordu » ne se penche pas sur ce que l'apprenant.e essaie de dire, uniquement sur ce qui « sonne bien ».

Bien que l'utilisation de manuels et de cahier d'exercices ait eu la majorité de premier choix, 75% des répondant.e.s ont identifié l'utilisation de projets comme deuxième choix, ce qui n'est pas surprenant, considérant que beaucoup de manuels et cahiers d'exercices tendent à inclure des projets à même leur contenu, dans le but d'offrir une diversification et une activation de l'apprentissage, ce qui s'inscrit dans l'idée de mettre les élèves au centre de l'apprentissage, de les rendre actif.ve.s, comme mentionné plus haut. Le fait de n'utiliser que les contenus à apprendre (un temps de verbe précis, une règle de grammaire) comme contextualisation a été le moins populaire de tous les choix, ce qui entre dans les pratiques enseignantes suggérées par le MEQ (2023).

La première question portant sur les modalités de travail en classe a eu des résultats très partagés. Le travail en dyade/équipe était la modalité la plus souvent et la moins souvent utilisée par les répondant.e.s. Le travail en équipe peut être une pratique à double tranchant, même s'il est absolument essentiel en classe de LS, puisque l'apprentissage d'une LS se passe largement par l'interaction (Behney et Gass, 2021). On rappelle que les élèves sont plus motivés par le travail d'équipe (Johansson et Karkoukli, 2020) et que le travail d'équipe permettrait aux apprenant.e.s d'apprendre les uns des autres (Li, 2024). Cependant, en laissant travailler les élèves en équipes de deux ou plus, il est possible que les enseignant.e.s se sentent moins en contrôle de la classe (au sens où l'entendent Willower *et al.*, 1973), de la même manière que pour la dispensation du savoir.

En général, les enseignant.e.s participant.e.s avaient une préférence pour ne demander aux élèves de ne travailler qu'en classe. La moitié des répondant ont sélectionné cette pratique comme étant leur premier choix. C'est la même proportion qui a d'ailleurs sélectionné comme dernier choix la pratique de donner du travail à faire en classe en plus de donner du travail à faire à la maison. Deuxièmement, il va sans dire que donner aux élèves des travaux supplémentaires à faire à l'extérieur de la classe augmente exponentiellement le travail à faire pour l'enseignant.e: élaboration de ces travaux supplémentaires, rappels quant aux travaux à faire, vérification et correction, révision, questions, etc. Finalement, bien que ce soit un enjeu relativement récent, il ne faudrait pas sous-estimer la facilité d'accès à l'intelligence artificielle pour les élèves; les enseignant.e.s pourraient possiblement décider de donner moins de devoirs pour éviter d'avoir à gérer les suspicions d'utilisation d' intelligence artificielle. En effet, plusieurs enseignant.e.s, malgré une attitude généralement positive envers l'intelligence artificielle, particulièrement dans la planification, préservent un certain scepticisme envers la fiabilité et les possibilités de son utilisation (Easter *et al.*, 2024). De plus, cinq éléments principaux de l'implémentation

de l'intelligence artificielle semblent inquiétants chez des enseignant.e.s de l'ALE : 1) la tricherie et le plagiat, 2) le manque de contexte et de nuance, 3) la fiabilité et la précision de l'information, 4) la confidentialité et la sécurité des données et 5) la dépendance et la limitation de la pensée créative (Mabuan, 2024). . En outre, l'utilisation de l'intelligence artificielle par l'apprenant.e pour générer sa production écrite ou orale est, d'un point de vue didactique, problématique; c'est cette génération par l'apprenant.e qui est cruciale pour la maîtrise des compétences de production. Toutefois, l'utilisation de l'intelligence artificielle pourrait en soi devenir un outil d'accompagnement, de contextualisation de l'apprentissage (Mabuan, 2024).

Pour les types d'évaluation, l'ensemble des enseignant.e.s disaient préférer les évaluations liées à la compréhension avant celles liées à la mémorisation. Évaluer la compréhension d'un élève est plus complexe qu'évaluer sa mémorisation, les évaluations pourraient donc être plus difficiles à concevoir. Pourtant, comme la compréhension est un phénomène cognitif plus profond, il est plus pertinent pour juger de l'apprentissage des élèves (Bloom, 1956, Marzano *et al.*, 2007).

5.1.1 Discussion des résultats : faits saillants

Certains des choix didactiques observés font écho au sentiment de contrôle que les enseignant.e.s ont lors de l'exercice de leur fonction (manière de dispenser la matière, prévalence du travail d'équipe, choix des thématiques abordées). Ainsi, on pourrait se questionner sur l'importance du sentiment de contrôle pour les enseignant.e.s du FLS, particulièrement en comparaison aux théories de Vygotskij sur la place de l'élève dans l'apprentissage. On pourrait se demander si cet apparent besoin de contrôle dans la salle de classe ne serait pas lié à un manque de formation en didactique des langues secondes. Nous avons d'ailleurs vu en 3.2.1 qu'aucun.e des enseignant.e.s participant.e.s n'avaient de formation initiale en didactique des L2.

5.2 Motivation des élèves face aux pratiques recensée

Comme nous l'avons vu au chapitre 4, de manière générale, il n'y avait que très peu de variance entre les moyennes motivationnelles des ESA pour les pratiques enseignantes évaluées et ces moyennes étaient relativement hautes (autour de 4,0/6) pour les pratiques enseignantes évaluées. Bien qu'une motivation haute pour le FLS chez les ESA serait un fait en soi à célébrer, une question se pose cependant : peut-on réellement utiliser ces résultats pour affirmer que les ESA sont généralement motivé.e.s par leurs cours de FLS? Est-ce réellement ce que les résultats nous disent? Considérant que le questionnaire portait uniquement sur les pratiques enseignantes, nous croyons que non; il serait plus approprié de tirer la

conclusion suivante : les pratiques enseignantes étudiées ne sont pas plus motivatrices les unes que les autres pour les ESA. Ce résultat est intéressant dans la mesure où les pratiques enseignantes sont souvent un sujet important pour les acteurs et actrices du système d'éducation québécois. En effet, lors de journées dédiées à la formation continue et lors de congrès en lien avec l'enseignement, les pratiques enseignantes sont souvent centrales. Ainsi, comme les pratiques enseignantes étudiées ne semblent pas avoir d'effet sur la motivation des ESA pour l'apprentissage du FLS, dans ce qui suit, des facteurs issus de la recherche sur la motivation en didactique des langues pouvant avoir un tel effet sont présentés.

5.3 Autres facteurs influençant possiblement la motivation des élèves

Le premier facteur serait celui de l'obligation d'apprendre la langue. En effet, la Charte de la langue française, communément appelée la Loi 101 (1977), exige, depuis son adoption, des communautés ayant droit à l'éducation en anglais de suivre des cours de FLS, du primaire jusqu'à la fin du cégep. Cette obligation pourrait venir contrer le sentiment d'autodétermination, concept vu au chapitre 2, jugé par Deci et Ryan (2002) comme étant lié à la motivation la plus optimale. L'autodétermination, le sentiment d'avoir le contrôle sur notre vie et nos choix participe en effet à la motivation à accomplir une tâche. Cependant, l'obligation légale d'apprendre la langue vient contrer ce sentiment, les élèves ne se sentent pas en contrôle de leur vie, et ainsi, sont moins motivé.e.s à apprendre le FSL (Kissau, 2006). En effet, plusieurs locuteur.ice.s de l'anglais se sentent désillusionné.e.s et forcé.e.s à utiliser le français, selon le Commissariat aux langues officielles du Canada (2024). De plus, l'application de la loi 14 depuis la rentrée scolaire de 2022 pourrait également avoir un impact sur le sentiment d'autodétermination des élèves du secondaire et des étudiant.e.s du cégep.

Un deuxième facteur influençant possiblement la motivation des élèves pourrait être celui de l'utilité perçue d'apprendre le FSL dans une région où l'anglais est prévalent. En effet, sur l'île de Montréal, en 2021, 68,5% de l'échantillon du recensement parlait l'anglais et le français et 11,9% ne parlait que l'anglais (Statistique Canada, 2021). Ainsi, qu'un.e élève montréalais.e du système anglophone ne perçoive pas le besoin d'apprendre le français alors qu'il pourrait techniquement s'adresser à 80,4% de la population en anglais est compréhensible. Cependant, comme tous.les les élèves qui ont participé à l'étude venaient de l'extérieur de l'île de Montréal (et même de l'extérieur de la Montérégie), il est fort probable qu'ils ressentent un besoin bien plus prononcé d'apprendre le FLS. En effet, dans des régions où les taux de bilinguisme anglais-français et de monolinguisme anglais sont bien plus bas que ceux de l'île de Montréal, apprendre le français est probablement perçu comme étant bien plus important pour participer à la

communauté. Ushioda (2017) mentionne que la globalisation de l'apprentissage de l'anglais a un impact significatif sur la motivation générale à apprendre d'autres langues que l'anglais.

Troisièmement, il est important de considérer qu'une majorité (78,6%) des élèves participant.e.s à l'étude font leurs études secondaires dans un établissement privé. La fréquentation d'un établissement privé a effectivement tendance à motiver davantage les élèves du secondaire (Tae-Young, 2017). Cet aspect est à considérer parce que, souvent, les écoles privées sont mieux équipées, les services y sont plus personnalisés et, de manière générale, les élèves qui y sont inscrits proviennent de familles appartenant à une classe socioéconomique plus élevée; leur offrant possiblement une meilleure qualité de vie moyenne que ceux provenant d'un établissement public (Henning *et al.* 2015).

Quatrièmement, il y a la question épineuse du climat social à l'endroit des personnes qui ne sont pas francophones. Le rapport de Gagné et Popica (2017) fait état des attitudes des participant.e.s envers la communauté francophone et le français parlé au Québec. Dans les entrevues menées par les personnes chercheuses, on peut lire : « *I can't speak [French] properly and if you go out to a store some people they're really rude and if you can't like understand they're going to speak to you in French even if you try to speak in English and then they're rude to you...* » et « *Generally, the French person would say you should speak French. This is a French province.* » (Gagné et Popica, 2017, p. 103-104). Dans ces deux témoignages, on voit que les participant.e.s ont eu des expériences négatives dans leurs interactions avec des francophones, qui refusaient de leur parler dans une langue qu'ils pouvaient comprendre, ou qui leur disaient qu'ils sont dans une province francophone, et qu'ils devraient parler français. Ces situations, loin d'être isolées, pourraient avoir un impact sur la relation des apprenant.e.s avec la langue et avec les locuteurs de la langue.

CONCLUSION

Dans le contexte particulier qu'est celui de l'apprentissage du FLS dans les écoles anglophones québécoises, en considérant les éléments sociaux et légaux liés à cet apprentissage, on peut penser que la motivation pour les élèves dans ce contexte est basse. Ainsi, dans le but d'offrir une expérience scolaire plus positive aux ESA, nous nous sommes fixé comme objectif de mieux comprendre la motivation des ESA pour leurs cours de FLS selon les pratiques enseignantes utilisées par leurs enseignant.e.s. Pour ce faire, nous avons donc un objectif préliminaire : en savoir davantage quant aux pratiques enseignantes utilisées par les enseignant.e.s de FLS. Pour supporter cette étude, nous nous sommes penchées sur les théories motivationnelles, leurs applications en éducation et leurs liens avec l'apprentissage d'une LS. Nous avons également discuté des pratiques enseignantes en LS et de leur catégorisation. Cette discussion a permis de constater une lacune dans notre savoir scientifique à cet égard. Cette recherche, de type explicative quantitative, a suscité la participation de quatre enseignant.e.s du FLS et de 27 de leurs élèves de secondaire 4 et 5. Une seule participante a été recrutée par l'utilisation de publication sur Facebook. Nous avons tenté de répondre aux deux questions de recherche suivante : 1) Quelles sont les pratiques enseignantes les plus utilisées par les enseignant.e.s de FLS du secondaire au Québec? et 2) Quels sont les impacts des pratiques enseignantes sur la motivation des ESA à apprendre le FLS?

Pour répondre à ces questions, les enseignant.e.s participant.e.s ont répondu à un questionnaire dans lequel iels devaient classer en ordre de fréquence d'utilisation des pratiques enseignantes données. Puis, les élèves participant.e.s ont répondu à un questionnaire comportant des échelles de Likert pour chaque pratique enseignante sélectionnée. Ces échelles de Likert ont permis de juger de la motivation moyenne de l'échantillon pour chaque pratique enseignante. Donc, pour la première question de recherche, nous avons vu que les pratiques enseignantes étudiées n'ont pas d'impact scientifiquement significatif sur la motivation des ESA à apprendre le FLS. Pour la première question de recherche, nous avons vu que les pratiques enseignantes les plus utilisées par les enseignant.e.s de FLS sont l'utilisation d'évaluations basées sur la compréhension et l'enseignement de la morphologie grammaticale. Nous avons également vu que les pratiques enseignantes les moins utilisées sont: l'enseignement de la sémantique et des expressions idiomatiques, l'enseignement de la prosodie et des tons, l'utilisation de matériel authentique, la sélection des thématiques travaillées par les élèves uniquement et les évaluations basées sur la mémorisation.

Quelques limites sont cependant à considérer à la lumière de ces résultats. Premièrement, l'échantillon des enseignant.e.s comme celui des élèves se sont avérés plus restreints que prévu, ce qui réduit la représentativité de l'échantillon par rapport à la population. De plus, il faut considérer qu'aucun.e des enseignant.e.s ayant participé à l'étude n'a fait sa formation initiale en enseignement du FLS. Il serait donc possible que certains concepts clés de l'enseignement d'une L2, tels que l'importance accordée à l'affect, la contextualisation de la langue cible ou la rétroaction corrective n'aient pas la même place dans les choix didactiques de ces enseignant.e.s que chez ceux ayant reçu une formation initiale en didactique des L2. Ces deux points ensemble font que nos résultats ne sont pas aussi représentatifs qu'ils auraient pu être. Deuxièmement, il ne faut pas écarter la possibilité que les enseignant.e.s interrogé.e.s aient recours à des pratiques enseignantes qui ne se retrouvaient pas dans le questionnaire que nous avons créé, empêchant donc leur évaluation. De plus, nous avons créé ce questionnaire de toutes pièces. Ces deux points montrent qu'il faudrait tester davantage la validité de ce questionnaire, et le peaufiner. Troisièmement, tel que mentionné au chapitre 5, une grande majorité des élèves participant.e.s provenaient du secteur privé (22 sur un total de 28) ce qui pourrait avoir un impact sur la motivation générale des élèves, en lien avec l'environnement d'apprentissage, le support reçu à l'école et à la maison, la sécurité financière, alimentaire, etc.

Au terme de cette étude, plusieurs conclusions se tirent : premièrement, vu la variabilité des réponses au questionnaire destiné aux enseignant.e.s ainsi que la nature fermée du questionnaire dans lequel les pratiques étaient pré sélectionnées, plus de recherches sont nécessaires pour mieux comprendre les pratiques utilisées et pour obtenir des données plus représentatives de la population d'enseignant.e.s de FLS du Québec. Idéalement, une recherche de grande envergure à laquelle plus de 100 enseignant.e.s de FLS participeraient permettrait d'avoir des données représentatives de la population, que l'on puisse même catégoriser selon le niveau scolaire, l'ordre d'enseignement, la formation initiale ou le milieu social. Un devis mixte dans une telle recherche permettrait d'obtenir des données plus précises. Cette base de données pourrait être utilisée pour répondre aux questions de recherche variables avec le but d'aider des élèves dans leur apprentissage du FLS. Deuxièmement, il était surprenant pour nous de découvrir que les pratiques enseignantes n'avaient pas d'impact significatif sur notre échantillon d'élèves. Si une recherche ultérieure de plus grande magnitude, tant au niveau de la quantité de participant.e.s que de la région géographique, devait tirer la même conclusion, il serait nécessaire d'explorer cette question sous plusieurs angles pour mieux comprendre ce qui motive ou dé motive réellement les ESA.

BIBLIOGRAPHIE

- Ai, J. *et al.* (2021). *The role of motivation in second language acquisition: A review* Atlantis Press.
- Akbari, K. *et al.* (2023). Risk attitudes: The Central Tendency Bias. *EURO Journal on Decision Processes*, 100042. doi: <https://dx.doi.org/10.1016/j.ejdp.2023.100042>
- Akbari, O. *et al.* (2016). Using authentic materials in the foreign language classrooms: Teachers' perspectives in EFL classes. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(2), 105-116.
- Al Noor, H. *et al.* (2019). Effects of personality and motivation in second language acquisition: A tentative study on adult EFL learners. *EPRA International Journal of Research and Development*, 4(10), 53-59.
- Al-Hoorie, A. H. (2018). The L2 motivational self system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(4), 721-754. doi: <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.4.2>
- Alzaanin, E. I. (2023). Using the Motivation and Engagement Wheel to Examine the Interplay Between Learner Engagement, Motivation, Year Level, and Academic Achievement in an EFL Tertiary Context. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(3), 767-779. doi: 10.17507/jltr.1403.25
- Anderman, L. H. *et al.* (1998). *Motivation and Middle School Students*. *ERIC Digest*. doi: <https://eric.ed.gov/?id=ED421281>
- Arnott, S. (2019). Giving voice to our core French students: Implications for attrition and the discourse on the benefits of learning FSL in Ontario. *McGill Journal of Education*, 54(3), 519-541. doi: <http://dx.doi.org/10.7202/1069768ar>
- Azkarai, A. *et al.* (2022). Examining deductive versus guided instruction from an interactionist perspective. *Language Learning*, 72(S1), 125-164.
- Bandhu, D. *et al.* (2024). Theories of motivation: A comprehensive analysis of human behavior drivers. *Acta Psychologica*, 244. doi: 10.1016/j.actpsy.2024.104177
- Barbe, J. *et al.* (2012). *De quoi le Québec a-t-il besoin en éducation?* Montréal : Leméac.
- Bartram, B. (2006). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. *Educational Research*, 48(2), 211-221. doi: <https://dx.doi.org/10.1080/00131880600732298>
- Behney, J. *et al.* (2021). *Interaction*. Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press. Récupéré de WorldCat <https://doi.org/10.1017/9781108870627>
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals*. New York : David Mckay.

- Boudadi, N. A. *et al.* (2020). Effect of Gamification on students' motivation and learning achievement in Second Language Acquisition within higher education: a literature review 2011-2019. *The EuroCALL Review*, 28(1), 57-69. doi: <http://dx.doi.org/10.4995/eurocall.2020.12974>
- Boyadzhieva, E. (2014). Theory and practice in foreign language teaching-Past and present. *USA: Journal of Modern Education Review*, 4(10), 776-788. doi: [https://dx.doi.org/10.15341/jmer\(2155-7993\)/10.04.2014/006](https://dx.doi.org/10.15341/jmer(2155-7993)/10.04.2014/006)
- Carroll, J. (1958). A factor analysis of two foreign language aptitude batteries. *The Journal of general psychology*, 59(1), 3-19. doi: <https://dx.doi.org/10.1080/00221309.1958.9710168>
- cégeps, F. d. (2021). *Mémoire sur le projet de loi n° 96, Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français*. Récupéré de <https://fedcegeps.ca/wp-content/uploads/2021/10/2021-09-28-memoire-pl96.pdf>
- Chouinard, R. *et al.* (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 307-324. doi: <https://doi.org/10.7202/014410ar>
- Clément, R. *et al.* (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 9(2), 123. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0081614>
- Clément, R. *et al.* (1980). Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 12(4), 293. doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0081081>
- Collie, R. J. *et al.* (2017). Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: A person-centered examination and links with well-being. *Teaching and Teacher Education*, 64, 199-210. doi: <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.010>
- Commissariat, a. l. o. (2024). *Building Bridges: Perceptions and realities about the English-speaking communities of Quebec and their relationship with French in Quebec and bilingualism in Canada*. Gouvernement du Canada. Récupéré de <https://www.clo-ocol.gc.ca/en/publications/studies-other-reports/2024/building-bridges>
- Cook, V. J. (1985). Chomsky's Universal Grammar and Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 6(1), 2-18. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.2>
- Cook, V. J. (2008). *Second language learning and language teaching* (4th éd.). London : Hodder Education. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315883113>
- Cornaire, C. *et al.* (2001). *Regards sur la didactique des langues secondes*. Outremont, Québec : Éditions Logiques.
- Cuq, J.-P. *et al.* (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* ([Nouv. éd.]. éd.). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Daniel, S. (2022). A Phenomenographic Outcome Space for Ways of Experiencing Lecturing. *Higher Education Research and Development*, 41(3), 681-698.

- Deci, E. L. *et al.* (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press. doi: <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L. *et al.* (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. Dans *Handbook of self-determination research* (p. 431-441). University of Rochester Press.
- Djumabaeva, J. S. *et al.* (2022). Categorization of Foreign Language Teaching Approaches and Methods. *International Journal of Social Science Research and Review*, 5(5), 341-346. doi: <https://dx.doi.org/10.47814/ijssrr.v5i5.361>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(3), 117-135. doi: <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. *et al.* (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective* (vol. 18) Multilingual Matters. doi: <https://doi.org/10.7916/D84F1Q8D>
- Dörnyei, Z. *et al.* (2009). *Motivation, language identity and the L2 self* (vol. 36) Multilingual Matters. doi: <https://doi.org/10.21832/9781847691293>
- Dörnyei, Z. n. (2005). *The psychology of the language learner : individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N.J. : L. Erlbaum. Récupéré de *WorldCat* <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=257290>
- Dörnyei, Z. n. *et al.* (2001). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI : Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii at Mānoa. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/3588443>
- Duckworth, A. L. *et al.* (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087-1101.
- Durksen, T. L. *et al.* (2017). Motivation and engagement in mathematics: a qualitative framework for teacher-student interactions. *Mathematics Education Research Journal*, 29(2), 163-181. doi: [10.1007/s13394-017-0199-1](https://doi.org/10.1007/s13394-017-0199-1)
- Easter, T. *et al.* Artificial Intelligence in Language Education: A Mixed-Methods Study of Teacher Perspectives and Challenges. *TECHNOLOGY JOURNAL*, 203.
- Elmetaher, H. (2021). Active learning in language classrooms: From theory to practice. *アカデミア. 文学・語学編*, (109), 309-316.
- Fortin, M.-F. *et al.* (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd. éd.). Montréal : Chenelière éducation. doi: <https://doi.org/10.7202/1042088ar>
- Fréchette-Simard, C. *et al.* (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles: une recension théorique. *McGill Journal of Education*, 54(3), 500-518. doi: <https://dx.doi.org/10.7202/1069767ar>

- Gagné, P. *et al.* (2017). *Perceptions et motivation à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec*.
- Galante, A. *et al.* (2017). The effectiveness of drama as an instructional approach for the development of second language oral fluency, comprehensibility, and accentedness. *Tesol Quarterly*, 51(1), 115-142.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. Dans *Motivation and second language acquisition* (vol. 23, p. 1-19).
- Gardner, R. C. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. *Eurosla yearbook*, 6(1), 237-260. doi: <http://dx.doi.org/10.1075/eurosla.6.14gar>
- Gardner, R. C. *et al.* (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language learning*, 35(2), 207-227. doi: <https://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01025.x>
- Gardner, R. C. *et al.* (1983). The socio-educational model of second language acquisition: An investigation using LISREL causal modeling. *Journal of language and social psychology*, 2(1), 1-15. doi: <https://dx.doi.org/10.1177/0261927X8300200101>
- Gardner, R. C. *et al.* (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0083787>
- Gardner, R. C. *et al.* (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Mass. : Newbury House.
- Gardner, R. C. *et al.* (1975). *Second Language Acquisition: A Social Psychological Approach*. *Research Bulletin No. 332*. doi: <https://eric.ed.gov/?id=ED163754>
- Gardner, R. C. *et al.* (1981). On the development of the attitude/motivation test battery. *Canadian Modern Language Review*, 37(3), 510-525. doi: <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.37.3.510>
- Garland, R. (1991). The mid-point on a rating scale: Is it desirable. *Marketing bulletin*, 2(1), 66-70.
- Genesee, F. (1994). *Integrating language and content: Lessons from immersion*. doi: <https://escholarship.org/uc/item/61c8k7kh>
- George, D. *et al.* (2009). *SPSS for Windows step by step : a simple guide and reference, 16.0 update* (9th éd.). Boston : Pearson/A and B.
- Gómez, I. F. *et al.* (2014). Multimodality for comprehensive communication in the classroom: Questions in guest lectures. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, (28), 203-224.
- Guariento, W. *et al.* (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT journal*, 55(4), 347-353.
- Han, L. (2024). Metacognitive Writing Strategy Instruction in the EFL Context: Focus on Writing Performance and Motivation. *SAGE Open*, 14(2). doi: 10.1177/21582440241257081

- Henning, M. *et al.* (2015). *Student motivation and quality of life in higher education*. London : Routledge.
- Howard, J. L. *et al.* (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 143(12), 1346. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000125>
- Huseinović, L. (2024). The effects of gamification on student motivation and achievement in learning english as a foreign language in higher education. *MAP Education and Humanities*, 4, 10-36. doi: <https://dx.doi.org/10.53880/2744-2373.2023.4.10>
- Inmaculada Fortanet, G. *et al.* (2014). Multimodality for comprehensive communication in the classroom. *Ibérica*, (28).
- Ismail, S. M. *et al.* (2023). The impact of task-based instruction on learners' reading comprehension, L2 grit, anxiety, and motivation for L2 reading. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1). doi: 10.1186/s40862-023-00216-2
- Jandu, S. *et al.* (2019). *L'état de l'enseignement du français langue seconde au Canada 2019* (978-0-921189-37-4). Ottawa : Canadian Parents for French. Récupéré de <https://cpf.ca/wp-content/uploads/State-of-FSL-Education-Report-2019-FR-1.pdf>
- Jean, G. *et al.* (2011). Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring? *Foreign Language Annals*, 44(3), 467-494. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01143.x>
- Jiang, L. *et al.* (2021). English learners' readiness for online flipped learning: Interrelationships with motivation and engagement, attitude, and support. *Language Teaching Research*. doi: 10.1177/13621688211027459
- Jianying, Z. (2016). A comparison of the L2 motivational self system between Chinese EFL and ESL learners. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 39(3), 269-287. doi: <https://dx.doi.org/10.1515/cjal-2016-0018>
- Johansson Arola, S. *et al.* (2020). *Teamwork Equals Dreamwork : A Survey-based Study of Second-language Students' Speaking Anxiety in Upper Secondary School*. Högskolan i Halmstad, Akademin för lärande, humaniora och samhälle.
- Johns, R. (2005). One Size Doesn't Fit All: Selecting Response Scales For Attitude Items. *Journal of Elections, Public Opinion & Parties*, 15(2), 237-264. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13689880500178849>
- Kaur, G. (2011). Study and Analysis of Lecture Model or Teaching. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 1(1), 9-13.
- Kim, T.-Y. (2017). EFL Learning Motivation and Influence of Private Education: Cross-grade Survey Results. *English Teaching*, 72(3), 25-46. doi: 10.15858/engtea.72.3.201709.25
- Kissau, S. (2005). The Depreciated Status of FSL Instruction in Canada. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.

- Kissau, S. (2005). Gender differences in second language motivation: An Investigation of Micro- and Macro-Level Influences. *Canadian journal of applied linguistics*, 9(1), 73-96.
- Knight, J. K. et al. (2005). Teaching More by Lecturing Less. *Cell Biology Education*, 4(4), 298-310. doi: 10.1187/05-06-0082
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2018). Looking ahead: Future directions in, and future research into, second language acquisition. *Foreign language annals*, 51(1), 55-72.
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. New York : Routledge. Récupéré de WorldCat <http://www.myilibrary.com?id=228418>
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation [Current dictionary of education]. *Montréal: Guérin*.
- Levine, M. V. (1990). *The reconquest of Montreal : language policy and social change in a bilingual city*. Philadelphia : Temple University Press. Récupéré de
- Li, C. (2024). Study on the Impact of Interaction Modes on Second Language Acquisition. *Lecture Notes on Language and Literature*, 7(7). doi: 10.23977/langl.2024.070701
- Liem, G. A. D. et al. (2012). The motivation and engagement scale: Theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*, 47(1), 3-13. doi: <https://dx.doi.org/10.1111/j.1742-9544.2011.00049.x>
- Liu, Q.-x. et al. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods--Effectiveness and Weakness. *US-China Education Review*, 4(1), 69-71. doi: <https://eric.ed.gov/?id=ED497389>
- l'Ontario, M. d. l. é. d. (2013). *Cadre stratégique pour l'apprentissage du français langue seconde dans les écoles de l'Ontario* Ottawa Récupéré de https://files.ontario.ca/edu-1_3/edu-framework-french-second-language-fr-2021-11-18.pdf
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study* University of Chicago press.
- Mabuan, R. A. (2024). ChatGPT and ELT: Exploring Teachers' Voices. *International journal of technology in education*, 7(1), 128-153.
- MacIntyre, P. D. et al. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. *Studies in second language acquisition*, 23(3), 369-388. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263101003035>
- Marinescu, M. et al. (2025). The advantages of the different lecture approach options. *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației*, (9(179)), 204-209. doi: 10.59295/sum9(176)2024_29
- Martin, A. J. (2001). The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 11, 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S1037291100004301>

- Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience : developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46(1), 34-49. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/000494410204600104>
- Martin, A. J. (2003). The Student Motivation Scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian journal of Education*, 47(1), 88-106. doi: <https://dx.doi.org/10.1177/000494410304700107>
- Martin, A. J. (2005). Exploring the effects of a youth enrichment program on academic motivation and engagement. *Social Psychology of Education*, 8(2), 179-206.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413-440. doi: <http://dx.doi.org/10.1348/000709906X118036>
- Martin, A. J. (2008). Motivation and engagement in music and sport: testing a multidimensional framework in diverse performance settings. *Journal of personality*, 76(1), 135-170. doi: 10.1111/j.1467-6494.2007.00482.x
- Martin, A. J. (2012). Part II commentary: Motivation and engagement: Conceptual, operational, and empirical clarity. Dans *Handbook of research on student engagement* (p. 303-311).
- Marzano, R. J. et al. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2nd éd.). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- MEQ. (2023). *Lutte contre le décrochage et réussite scolaire*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/etablissements-scolaires-publics-et-privés/dossiers/lutte-contre-le-decrochage/>
- MEQ. (2023). *Programme de formation de l'école québécoise, programme de français langue seconde, premier cycle du secondaire* Québec Récupéré de https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFE_Q_francais-langue-enseignement-premier-cycle-secondaire.pdf
- MEQ. (2025). *Tableau de bord de l'éducation: Épreuves ministérielles* Récupéré de <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojODMzYTQyYTctNTc5YS00YjJmLWEzMWQyYjhjOGUzYT M1MWFmliwidCI6IjJZThmYzE4LWE1YjAtNDhlYy05MjAwLTl4N2E4OTA2ODkwNCJ9>
- Mowrer, O. (1950). Learning theory and personality dynamics: selected papers.
- Naumovski, D. (2017). *Répétez, s' il vous plait. French language anxiety in intermediate (grades 7 and 8) Core French classrooms: Historical curriculum analysis, teaching strategies and professional development opportunities for Core French teachers in Ontario*. Récupéré de <https://hdl.handle.net/1807/77137>
- Nurlankyzy, Y. K. et al. (2024). Adapting Assessment Tools: Teachers' Perceptions on the Integration of AI Tools in Student Homework Assignments. *IARJSET*. doi: 10.17148/iarjset.2024.11511

- Office Québécois De La Langue Française. (2018). *Raisonnement inductif*. Récupéré de <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/17015823/raisonnement-inductif>
- Ouyang, X. et al. (2020). A brief review of L2MSS: Its history and development. *Studies in Linguistics and Literature*, 4(4), 110-121. doi: <https://dx.doi.org/10.22158/sll.v4n4p110>
- Pecican, A. (2019). Is Homework Still Attractive? Undergraduate Student's Perception of Out-of-class Second Language Learning. *Dialogos*, 20(36), 236-257.
- Potvin, P. et al. (2020). «Qu'est-ce que la didactique?»: thématique du premier numéro de la revue Didactique. *Didactique*, 1(1), 4-11. doi: <http://dx.doi.org/10.37571/2020.0101>
- Charte de la langue française, 6.1 C.F.R. (2023).
- Rauf, A. et al. (2023). Effect of Inductive and Deductive Teaching on Learning English Grammar for Undergraduate Students. *Journal of Education and Educational Development*, 10(2), 212-228.
- Rosenfield, S. et al. (2008). *Étude des facteurs aptes à influencer la réussite et la rétention dans les programmes de la science aux cégeps anglophones = [Study of factors that influence the success and perseverance in science programs in Anglophone CEGEPs]*. Québec, Que. : Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Récupéré de WorldCat <https://www.deslibris.ca/ID/252426>
- Runstedler, E. (2018). L'approche communicative en milieu minoritaire. *Voix Plurielles*, 15(1), 117-125. doi: 10.26522/vp.v15i1.1757
- Sapan, M. et al. (2022). The Effects of Differentiated Instruction (DI) on Achievement, Motivation, and Autonomy among English Learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 10(1), 127-144. doi: <http://dx.doi.org/10.30466/ijltr.2022.121125>
- Speer, W. R. et al. (2011). *Motivation and disposition : pathways to learning mathematics*. Reston, VA : National Council of Teachers of Mathematics.
- StatistiqueCanada. (2021). *Série « Perspective géographique », Recensement de la population de 2021* (Montréal, Ville). Récupéré de https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/fogs-spg/page.cfm?lang=F&dguid=2021A00052466023&topic=6&objectid=1_2#language-obj1_2
- Sun, Z. (2010). Language Teaching Materials and Learner Motivation. *Journal of Language Teaching & Research*, 1(6). doi: <https://dx.doi.org/10.4304/jltr.1.6.889-892>
- Tavil, Z. M. (2009). Parental attitudes towards English education for kindergarten students in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 331-340.
- Ushioda, E. (2017). The Impact of Global English on Motivation to Learn Other Languages: Toward an Ideal Multilingual Self. *The Modern Language Journal*, 101(3), 469-482. doi: 10.1111/modl.12413

- Vasconcellos, D. *et al.* (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of educational psychology*, 112(7), 1444. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000420>
- Vincent, F. *et al.* (2013). L'opposition inductif/déductif en enseignement de la grammaire : un débat à nuancer. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 471-490. doi: <https://doi.org/10.7202/1026309ar>
- Vygotskij, L. S. *et al.* (2013). *Pensée et langage* (4e éd éd.). Paris : La Dispute.
- Wallinger, L. M. (2000). The role of homework in foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 33(5), 483-496.
- Waninge, F. *et al.* (2014). Motivational Dynamics in Language Learning: Change, Stability, and Context. *The Modern Language Journal*, 98(3), 704-723. doi: 10.1111/modl.12118
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about teaching methods*.
- Willower, D. J. *et al.* (1973). *The school and pupil control ideology* (New éd.). University Park : Pennsylvania State University.
- Wu, X. (2022). Motivation in second language acquisition: A bibliometric analysis between 2000 and 2021. *Frontiers in Psychology*, 13, 1032316.
- Yamada, H. (2021). An implementation of project-based learning in an EFL context: Japanese students' and teachers' perceptions regarding team learning. *Tesol Journal*, 12(1), e00519.
- Yu, S. *et al.* (2023). The impact of L2 writing instructional approaches on student writing motivation and engagement. *Language Teaching Research*, 27(4), 958-973. doi: <https://dx.doi.org/10.1177/1362168820957024>
- Yu, S. *et al.* (2019). Evaluating student motivation and engagement in the Chinese EFL writing context. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 129-141. doi: 10.1016/j.stueduc.2019.06.002
- Zhang, H. *et al.* (2020). Motivation and second foreign language proficiency: The mediating role of foreign language enjoyment. *Sustainability*, 12(4), 1302. doi: <https://dx.doi.org/10.3390/su12041302>

ANNEXE A
DÉFINITION ET EXEMPLES D'ITEMS POUR LA ROUE DE LA MOTIVATION ET DE L'ENGAGEMENT
DE LIEM ET MARTIN, 2012

No.	Scale/subscale	Operational definition
Adaptive cognition		Attitudes and orientations facilitating learning
1.	Self-efficacy	Students' belief and confidence in their own ability to do well in their learning.
2.	Valuing	Students' belief about the usefulness, importance, and relevance of the academic work they engage in.
3.	Mastery orientation	Students' orientation to developing competence and knowledge in their learning.
Adaptive behaviour		Behaviours and engagement facilitating learning
4.	Planning	The extent to which students plan their academic work and tasks.
5.	Task management	The ways students use their time, organise their timetable, and choose and arrange where they work.
6.	Persistence	The extent to which students sustain their engagement.
Impeding cognition		Attitudes and orientations impeding learning
7.	Anxiety	The extent to which students feel anxious when they think about or do their academic work.
8.	Failure avoidance	The extent to which students' motivation to do their work is to avoid failure, doing poorly, or disappointing others.
9.	Uncertain control	The extent to which students are uncertain about how to do well or how to avoid doing poorly.
Maladaptive behaviour		Behaviours and engagement maladaptive for learning
10.	Self-handicapping	The extent to which students compromise their chances of academic success so they have excuses if they do not do well.
11.	Disengagement	Students' inclination to give up in their academic work or in achievement setting more generally.

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE DANS GAGNÉ ET POPICA, 2017

Éducation,
Enseignement
supérieur
et Recherche

Québec

This study is funded by
Ministère de l'Éducation,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche du Québec

Programme d'aide à la recherche
sur l'enseignement et l'apprentissage

French Second Language and College Students

- In order for this survey to yield meaningful results, it is important that your answers are as accurate and honest as possible. You are under no obligation to answer all questions.
- The following are a number of statements with which individuals may agree or disagree. There are no *right* or *wrong* answers since everyone has different opinions.
- To indicate your opinion on a given statement, please choose the option which reflects the degree to which you disagree or agree with each statement like in this example (1 = Disagree; 6 = Agree):

5. French is an important part of the school programme. Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree

- Please indicate your immediate reactions to each of the following statements. Don't think too long or too hard about each statement, but please be honest as it is important that we obtain your true feelings.
- At the end of the questionnaire, you must click on the SUBMIT button in order to save your answers.

Thank you very much!

If you wish to receive information on the results of this study, please provide your e-mail address here:

Select your college. (Mandatory)

Indicate the name and/or the number of your program. Verify on Omnivox if needed. (Mandatory)

In which French course are you enrolled? Ask your teacher to make sure. (Mandatory)

- ☐ Level 009
- ☐ Level 1 (100)
- ☐ Level 2 (101)
- ☐ Level 3 (102)
- ☐ Level 4 (103)

In elementary school, what type of French did you study? (Choose more than one answer if needed) (Mandatory)

- ☐ Accueil
- ☐ French as a second language core French
- ☐ French as a second language immersion
- ☐ Mother tongue French/first language in French school
- ☐ Homeschooling
- ☐ I studied French in my Aboriginal community in Canada.
- ☐ I studied French in a Canadian province other than Quebec.
- ☐ I did not study French in elementary school.
- ☐ Other

If you checked *Other*, please specify:

In high school, what type of French did you study? (Choose more than one answer if needed) (Mandatory)

- ☐ Accueil
- ☐ Francisation (adult education)
- ☐ French as a second language core French
- ☐ French as a second language enriched/immersion French
- ☐ Mother tongue French/first language in English school
- ☐ Mother tongue French/first language in French school
- ☐ Homeschooling
- ☐ I studied French in my Aboriginal community in Canada.
- ☐ I studied French in a Canadian province other than Quebec.
- ☐ I am an international student who never studied in Quebec before college.
- ☐ I never studied French before college.
- ☐ Other

If you checked *Other*, please specify:

PART 1

1. I really enjoy learning French.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
2. I have a role to play in the preservation of French in Quebec.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
3. I study French because close friends of mine think it is important.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
4. I can imagine myself living abroad and having a discussion in French.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
5. French is an important part of the school programme.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
6. Studying French can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
7. If French was not mandatory, I would never have chosen to learn it.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
8. It embarrasses me to volunteer answers in our French class.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
9. If it were up to me, I would spend all of my time learning French.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
10. If my teacher would give the class an optional assignment, I would certainly volunteer to do it.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
11. It is important for me to learn French because it will allow me to feel more at ease with French-speaking people.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
12. I wish I had begun studying French at an early age.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
13. I like the atmosphere of my French class.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
14. If I make more effort, I am sure I will be able to master French.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
15. To be honest, I really have little desire to learn French.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
16. I never feel quite sure of myself when I am speaking in our French class.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
17. I hate hearing the French accent spoken in Quebec.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
18. I have to study French, because, if I don't do it, my parents will be disappointed with me.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
19. Knowing French isn't really an important goal in my life.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
20. It will have a negative impact on my life if I don't learn French.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
21. The things I want to do in the future require me to use French.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
22. I think that I am doing my best to learn French.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
23. I would like to study French even if I were not required to do so.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
24. I've resisted learning French because it's mandatory.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
25. I sometimes daydream about dropping French.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
26. Learning Quebec French (e.g., the French language used by Quebecers) makes me proud.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
27. My parents encourage me to take every opportunity to use my French (e.g., speaking and reading).	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
28. Studying French is important to me because with French I can work everywhere in French-speaking countries.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
29. I always feel that the other students speak French better than I do.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree

- | | |
|--|--|
| 30. I find learning French really interesting. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 31. I am sure I will be able to write in French comfortably if I continue studying. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 32. I would like to learn as much French as possible. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 33. I would like to know more French Quebecers. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 34. It is important for me to learn French because it will allow me to make French-speaking friends. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |

PART 2

- | | |
|---|--|
| 35. I get nervous and confused when I am speaking in my French class. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 36. Studying French can be important for me because it will make me a more knowledgeable person. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 37. My parents encourage me to practise my French as much as possible. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 38. Studying French is important to me because an educated person is supposed to be able to speak French. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 39. If I fail to learn French I'll be letting other people down. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 40. I can imagine myself writing French e-mails/letters fluently. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 41. I am working hard at learning French. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 42. I can imagine myself speaking French with international friends or colleagues. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 43. I am afraid the other students will laugh at me when I speak French. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 44. I haven't any great wish to learn more than the basics of French. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 45. Studying French can be important to me because I think I'll need it for further studies. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 46. I am prepared to expend a lot of effort in learning French. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 47. I can imagine myself living abroad and using French effectively for communicating with the locals. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 48. Being successful in French is important to me so that I can please my parents/relatives. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 49. It is important to learn French because we live in Quebec. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 50. I find I'm losing any desire I ever had to know French. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 51. French Quebecers are a very sociable, warm-hearted and creative people. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 52. The more I get to know the French Quebecers, the more I want to be fluent in their language. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 53. French is important in order to learn more about the culture of its speakers. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 54. I would like to become similar to the people who speak French. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |
| 55. I would like to know more about people from French-speaking countries. | Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree |

56. I wish I were fluent in French.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
57. French is too difficult a language for me to invest my time and my energy to master.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
58. If French spoken in Quebec would disappear, it would not be a great loss.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
59. I am sure I have a good ability to learn French.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
60. Learning French should not be mandatory.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
61. French spoken in Quebec should be more preserved.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
62. My parents encourage me to study French.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
63. Whenever I think of my future career, I imagine myself using French.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
64. I want to learn French so well that it will become second nature to me.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
65. I plan to learn as much French as possible.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
66. I consider learning French important because the people I respect think that I should do it.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
67. English Quebecers should make a greater effort to learn the French language.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
68. Learning French is a waste of time.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree

PART 3

Indicate your opinion on the following statements based on your experience learning French as a Second Language. Try to think of your experience as a whole, and not in terms of one specific class or event.

69. I feel that I am good in French.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
70. I feel that we should have done more conversation in our French classes.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
71. I feel that I am able to help a Francophone tourist to find his/her way in the city.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
72. I feel that I am able to negotiate in French the purchasing of a product.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
73. I feel that we should have done more grammar.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
74. I am not able to understand a film in French.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
75. French teachers tried to ensure that I felt confident.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
76. I feel that the readings were too difficult.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
77. French teachers treated me with respect.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
78. I feel that I am able to apply my French proficiency in real-life situations.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
79. I feel that we should have done more writing activities.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
80. I feel that teachers made the curriculum and the teaching material relevant to me.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
81. I feel that I am able to do a presentation in French to colleagues/clients related to my professional expertise.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
82. French teachers showed me that they cared about my learning.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
83. French teachers communicated their enthusiasm for the subject.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
84. French class content was boring most of the time.	Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree

85. I feel that I am able to communicate in French with my colleagues/clients in my professional field. Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
86. I feel that teachers' feedback was useful. Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
87. I feel that we should have done more listening activities. Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
88. In general, French teachers were asking questions only to good students. Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree
89. I feel that I am able to speak French accurately (e.g., without grammatical errors). Disagree... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ...Agree

90. A) What words or expressions would you spontaneously associate with the following group: English-speaking Quebecers?

90. B) What words or expressions would you spontaneously associate with the following group: French-speaking Quebecers?

91. In your opinion, why do some people resist learning or speaking French in Quebec? (100 words maximum, please)

GENERAL INFORMATION

92. What is your gender?

- ☐ Woman
☐ Man
☐ Other (non-binary gender)

93. How old are you?

- ☐ 16 to 20
☐ 21 to 25
☐ 26 to 40
☐ 41 or above

94. At what age did you begin to learn French?

- ☐ 0 to 2
☐ 3 to 5
☐ 6 to 8
☐ 9 to 11
☐ 12 to 15
☐ Above 15

95. Where did you live through most of elementary and secondary school?

- ☐ In a predominantly Francophone area
☐ In a predominantly Anglophone area
☐ In an area with both linguistic groups (Francophone and Anglophone)
☐ Other

96. Where do you currently reside?

- ☐ In a predominantly Francophone area
☐ In a predominantly Anglophone area
☐ In an area with both linguistic groups (Francophone and Anglophone)

For questions 97, 98 and 99, indicate the languages you and your family members speak and in which order they were learned. The following is a sample:

Tagalog	First... ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Vietnamese	First... ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Other	First... ☐ 1 ☐ 2 ☒ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel

If you checked Other, please specify:

Urdu

This person first learned Vietnamese, then Tagalog and Urdu in third. Because Urdu is not listed here, he/she selected *Other* in third position and wrote *Urdu* in the textbox.

97. What languages (up to five) do you speak? Select the order (1 to 5, 1 = First, 5 = Last and *Cancel* if you change your mind) in which you learned them on the line following the language.

English	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
French	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Arabic	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Armenian	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Bengali	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Cantonese	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
English Creole	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
French Creole	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
German	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Greek	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Italian	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Mandarin	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Punjabi	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Romanian	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Russian	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Spanish	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Tagalog	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Vietnamese	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Other	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel

If you checked Other, please specify:

98. What languages (up to five) does your mother speak? Select them in the order she learned them (to the best of your knowledge).

English	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
French	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Arabic	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Armenian	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Bengali	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Cantonese	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
English Creole	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
French Creole	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
German	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Greek	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Italian	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Mandarin	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Punjabi	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Romanian	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Russian	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Spanish	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Tagalog	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Vietnamese	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Other	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel

If you checked *Other*, please specify:

99. What languages (up to five) does your father speak? Write them in the order he learned them (to the best of your knowledge).

English	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
French	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Arabic	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Armenian	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Bengali	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Cantonese	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
English Creole	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
French Creole	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
German	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Greek	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Italian	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Mandarin	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Punjabi	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Romanian	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Russian	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Spanish	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Tagalog	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Vietnamese	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel
Other	First... ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ...Last ☐ Cancel

If you checked *Other*, please specify:

100. What is the language most often spoken at home?

- ☐ English
- ☐ French
- ☐ Arabic
- ☐ Armenian
- ☐ Bengali
- ☐ Cantonese
- ☐ English Creole
- ☐ French Creole
- ☐ German
- ☐ Greek
- ☐ Italian
- ☐ Mandarin
- ☐ Punjabi
- ☐ Romanian
- ☐ Russian
- ☐ Spanish
- ☐ Tagalog
- ☐ Vietnamese
- ☐ Other

If you checked *Other*, please specify:

101. About how many French friends or close relations do you have?

- ☐ 0
- ☐ 1 to 3
- ☐ 4 to 6
- ☐ 7 to 10
- ☐ More than 10

102. How many hours per week do you communicate with them in French on average?

- ☐ 0
- ☐ 1 to 2
- ☐ 2 to 3
- ☐ 3 to 4
- ☐ More than 4

103. Where would you mostly like to work after you complete your studies?

- ☐ Quebec
- ☐ In the Aboriginal community in Canada of which I am a member
- ☐ In a Canadian province other than Quebec
- ☐ In United States
- ☐ In another country abroad
- ☐ Anywhere except Quebec
- ☐ Anywhere

Thank you very much for participating in this consultation.

Note: once you have sent the questionnaire you can no longer modify it.

Submit

This WEB site questionnaire was generated by SEMATO, a WEB survey tool.

ANNEXE C

COMMUNICATIONS

A) Texte publié sur le groupe Facebook de l'AQEFLS :

Bonjour à tous et toutes! 😊

J'espère que vous allez bien. Je suis une étudiante à la maîtrise en didactique des langues secondes à l'UQÀM et je cherche présentement des participant.e.s à ma recherche. Mon projet de recherche porte sur l'effet de diverses pratiques enseignantes sur la motivation des élèves du secondaire anglophone en 4e et 5e année à apprendre le FLS. J'ai reçu pour cette recherche le certificat d'approbation éthique du comité d'éthique de l'UQÀM.

La participation à la recherche est très rapide; les élèves doivent premièrement remplir un formulaire de consentement (qui me permettra d'utiliser leurs données anonymes dans ma recherche). Puis, les élèves qui ont consenti devront remplir un questionnaire contenant 19 questions (la moyenne de temps de réponse au questionnaire est jusqu'à maintenant de 5 minutes et 15 secondes).

Si participer au développement du savoir scientifique vous intéresse, écrivez-moi en message privé. Je vous rappelle que, pour participer, vos élèves doivent être en secondaire quatre ou cinq, dans une école secondaire anglophone. Il n'y a pas d'autres critères discriminatoires pour la participation à la recherche.

La collecte de données se fera du début de l'année scolaire au 30 septembre inclusivement.

À bientôt!

B) Courriel envoyé aux commissions scolaire / personnes enseignantes intéressées

Hello,

I hope this email finds you well.

I am Catherine Dalle, currently working on my master's degree at UQAM. I am writing today to solicit ETSB to participate to my research. The project is about the impact of teaching practices on students' motivation to learn FSL, specifically for students of the 4th and 5th year of high school.

The data gathering will take place in two steps: firstly, the teachers will answer a questionnaire in which they will state what teaching practices they use the most frequently. Secondly, the students' questionnaire will be built using the teachers' answers.

The aim of this study is to see what teaching practices motivate anglophone students to learn FSL in the hopes of giving a positive them a positive school experience.

Attached to this email, you will find

- A presentation of the research project*
- The ethical certification produced by the CERPE plurifacultaire de l'UQAM*
- The consent forms aimed for teachers (will be given to participants in an electronic version)*
- The consent forms aimed at the students (will be given to the participants' parents in an electronic version)*

-An infographic that the teacher will be able to use when to explain the research to their students and on which the student will scan a QR code that will lead them to their consent form (and then to the research form itself)

I kindly ask that you do not share the attached documents with anyone outside of those who will evaluate your participation to my research project.

Please do let me know if you have any question. I would also be open to a call is that is what you would prefer.

Regards,

Catherine Dalle

Université du Québec À Montréal

ANNEXE D

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

A) Destiné aux enseignant.e.s et aux élèves ayant la permission de consentir pour elleux-mêmes

Titre du projet de recherche

Impact des pratiques enseignantes sur la motivation des élèves du secondaire anglophone pour leurs cours de français langue seconde.

Étudiant-chercheur

Catherine Dalle, maîtrise en didactique des langues (3123), dalle.catherine@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Kevin Papin, département de didactique des langues, papin.kevin@uqam.ca

Philippa Bell, département de didactique des langues, bell.philippa@uqam.ca

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui implique la réponse à questionnaire portant sur vos pratiques enseignantes. 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

Cette recherche vise à obtenir une meilleure compréhension de la motivation des élèves du secondaire anglophone selon les pratiques enseignantes utilisées à leur endroit. En évaluant leur niveau de motivation selon les pratiques enseignantes rapportées par les enseignant.es, il sera possible de motiver les élèves davantage et d'améliorer leur expérience scolaire générale. La collecte de données se fera d'abord auprès des enseignant.es puis de leurs élèves de quatrième et cinquième secondaire. L'étude vise entre 5 et 8 enseignant.es ainsi que leurs élèves.

Nature et durée de votre participation

Si vous souhaitez participer à l'étude, vous serez tenu.e de remplir un questionnaire qui témoignera de vos fréquences d'utilisation de diverses pratiques enseignantes. Il y aura également une courte section démographique à remplir. Vous aurez jusqu'au ____ pour envoyer le questionnaire. Il vous sera également possible de participer à l'étude sans faire participer vos élèves. Une fois les réponses des enseignant.es recueillies, le questionnaire destiné aux élèves sera produit et vous sera envoyé pour que vous le partagiez avec vos élèves.

Avantages liés à la participation

Les résultats de l'étude pourront vous permettre de mieux comprendre la motivation des élèves de quatrième et cinquième année, d'être mieux outillé.e dans votre enseignement, et d'offrir une expérience

de classe plus motivante et positive pour les élèves. De plus, votre participation contribuera à l'avancée des connaissances scientifique en la matière.

Risques liés à la participation

En principe, il n'y a aucun risque lié à votre participation à cette étude.

Confidentialité

La préservation de votre vie privée est d'une haute importance pour l'équipe de recherche. Pour s'en assurer, le questionnaire ne demandera aucune donnée identificatoire. Uniquement l'étudiante-chercheuse et sa direction de recherche auront accès aux données. Ces données seront conservées dans un fichier à mot de passe sur l'ordinateur de l'étudiante-chercheuse. L'ordinateur est également verrouillé. Une fois la recherche terminée et les publications des résultats est exécutées, les données seront supprimées à l'aide d'un logiciel de destruction des données.

Utilisation secondaire des données

Nous ne prévoyons pas faire une utilisation secondaire de vos données. Toutefois, il est possible que l'occasion se présente dans le futur. Auquel cas, 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.

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 [*le chercheur*] 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 projet : Catherine Dalle, dalle.catherine@courrier.uqam.ca; Kevin Papin, papin.kevin@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-à la 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

B) Destiné aux parents des élèves (rédigé en anglais, en assumant que les parents sont anglophones)

CONSENT FORM

Title of research project

Impact des pratiques enseignantes sur la motivation des élèves du secondaire anglophone pour leurs cours de français langue seconde.

Student-Searcher

Catherine Dalle, maîtrise en didactique des langues (3123), dalle.catherine@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Kevin Papin, département de didactique des langues, papin.kevin@uqam.ca

Philippa Bell, département de didactique des langues, bell.philippa@uqam.ca

Preamble

We invite your child to participate in a research project. Before accepting his participation, and before signing this consent form as parent / legal representative, please take the time to understand and to carefully consider the information that follows. This consent form explains the purpose of the study, the procedures, the benefits, the risks and disadvantages as well as the people to contact if necessary. The present form might include words that you may not understand. Please do not hesitate to ask the researcher any questions you may have

Description of project and its objectives

This study aims to obtain a better understanding of anglophone high school students' motivation regarding different teaching methods. By evaluating their motivation levels for the teaching practices used by their French as a second language teacher, we believe it will be possible to motivate them more and to improve their overall school experience. Data will first be gathered from teachers, then from their students in year 4 and 5. The study aims to collaborate with 5 to 8 teachers and their students.

Nature and duration of your child's participation

If you agree to participate to the study, you will have to fill out a form in which you will say how you feel about certain teaching practices. There will also be an optional section to write out some of your thoughts as well as a demographic section. You will have until June 1 to fill out the form. Once the form is completed, you will be able to sign up to be notified when the results will be available.

Benefits associated with the participation of your child

On top of getting to participate in the building of scientific knowledge in the language didactics field, we hope the results and impact of this study will have a positive effect on your motivation to learn French by putting you in learning situation that motivate you. Moreover, we hope that a better experience in FSL class will improve your overall school experience.

Risks associated with the participation of your child

In principle, there are no anticipated risks to your child by participating in this research. If your child does not participate to the study, they will be given some class work while the others will be filling out the forms

Confidentiality

Your private life is a serious matter for the research team. To make sure it is protected, the form will require no data that would allow anyone to identify your child. While the form will ask for your child's email address, their data will be anonymized using an alpha-numeric code. Only the researcher and the supervisor will have access to the data. They will be stored in a passwordprotected file, on a computer that is also password-protected. Once the study is over and results have been published, the data will be destroyed using a software specifically made for that purpose.

Secondary use of data

We do not see your data being used in a secondary study. It is possible however that the opportunity comes in the future, in which case, these potential studies will be evaluated and approved by the Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM. Research data will be stored in a secure place.

Do you accept that research data will be used in the future by other researchers under these conditions?

☐ Yes ☐ No

Voluntary participation and right to withdraw

Your child's participation in this project is entirely voluntary. Therefore, you have the right to refuse your child's participation in this study. You can also withdraw your child from this project at any time, for any reason, by informing the researcher responsible for this project. Your child may also choose to withdraw from this project on his own, with no obligation to provide justification and without penalty of any kind, and this, notwithstanding your consent. All data concerning your child will be destroyed.

Compensation

No compensatory allowance is provided

Questions concerning the research project?

If you have any further questions concerning your child's participation or the study itself, you may contact the people responsible for the project: [include the name of the research supervisor and contact information (phone number and email address); include your name and your contact information (phone number and email address)].

Any questions concerning your rights? The research ethics review committee involving human subjects (CERPE) has approved this research project in which your child will be involved. If you have any ethical concerns or complaints about your child's participation in this study, and you want to speak to someone who is not on the research team, please contact the coordinator of CERPE (CERPE plurifacultaire (cerpe-pluri@uqam.ca) or CERPE FSH (cerpe.fsh@uqam.ca)).

Acknowledgements

Your collaboration is essential to the realization of our project and the research team wishes to thank you.

Consent

I acknowledge having read about and understood the present research project, including the nature and extent of my child's participation as well as the potential risks and disadvantages to which he will be exposed, as indicated in this consent form. I have had the opportunity to ask questions concerning the various aspects of the study and to receive answers to my satisfaction.

I discussed the project with my child and he has accepted to participate voluntarily.

I, the undersigned, voluntarily consent to have my child participate in this study. I understand that my child can withdraw at any time without prejudice of any kind. I certify that I have been given the time needed to make my decision

Name

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

ANNEXE E

QUESTIONNAIRES UTILISÉS

A) Questionnaire destiné aux enseignant.e.s

Questionnaire démographique

Cette section nous permet d'en savoir un peu plus sur la population générale qui participe à cette étude.

1. Enseignez-vous dans un établissement privé ou public? * 

☐ Privé

☐ Public

2. Votre formation initiale est-elle en enseignement du français langue seconde? * 

☐ Oui

☐ Non

3. À quelle université avez-vous fait votre formation initiale? * 

☐ Université du Québec À Montréal

☐ Université Laval

☐ Université de Montréal

☐ Université du Québec à Trois-Rivière

☐ Other

4. Avez-vous fait des études supplémentaires après avoir obtenu le brevet? Si oui, lesquelles? *



Enter your answer

5. Vous enseignez le français langue seconde depuis combien d'années? *



- ☐ 0-5 ans
- ☐ 6-10 ans
- ☐ 11-15 ans
- ☐ 16 ans et plus

6. Si vous souhaitez recevoir les résultats de la recherche lorsqu'elle sera complétée, veuillez inscrire ici votre adresse courriel (ne sera pas divulguée)



Enter your answer

Fréquence d'utilisation des pratiques didactiques



Pour les questions qui suivent, veuillez classer les différentes pratiques enseignantes selon la fréquence à laquelle vous les utilisez. Le plus vous positionnez une pratique vers le haut, le plus souvent vous l'utilisez, et vice et versa.

7. Dispensation du savoir *

Théorie donnée par exposé magistral

Théorie donnée par lectures individuelles (dans un cahier d'exercices, par exemple)

Théorie donnée par une activité inductive

8. Type de contenu enseigné *

Enseignement de la morphologie grammaticale (accords et constructions des verbes, accords des adjectifs et des noms, par exemple)

Enseignement de la morphologie lexicale (préfixes, suffixes, étymologie des mots)

Enseignement du sens des mots, des expressions idiomatiques

Enseignement de la prosodie, de l'utilisation des tons.

9. Contextualisation de l'apprentissage *

L'apprentissage est contextualisé par des projets.

L'apprentissage est contextualisé par l'utilisation manuels et cahiers d'exercices (Cargo, Par Ici, par exemple)

L'apprentissage est contextualisé par l'utilisation de matériel authentique (livres, événements locaux/mondiaux, articles de journal, par exemple)

L'apprentissage est contextualisé que par les contenus à apprendre.

10. Modalités du travail fait par les élèves-1 *

Travail individuel

Travail en dyades/en équipes

Travail en grand groupe

11. Modalité du travail fait par les élèves-2 *

Les élèves travaillent sur la matière uniquement en salle de classe

Les élèves ont du travail à accomplir en classe qui devra être terminé sur leur propre temps

Les élèves ont du travail à accomplir en classe qui devra être terminé sur leur propre temps et ont des devoirs en plus.

12. Thématiques travaillées pendant l'année *

Le choix des thèmes (et non du contenu) abordés revient aux élèves

Le choix des thèmes (et non du contenu) abordés revient à une entente entre les élèves et l'enseignant.e

Le choix des thèmes (et non du contenu) abordés revient à l'enseignant.e

13. Types d'évaluations *

Tests basés sur la mémorisation (test de verbe, de vocabulaire, par exemple)

Tests basés sur la compréhension de la matière (analyse, raisonnement, etc)

B) Questionnaire destiné aux élèves

Sociodemographic questionnaire



This section will give us precious information regarding the participants to the study.

1. Please enter your email address (will not be shared)

Enter your answer

2. Are you in year 4 or 5 ? *

☐ 4

☐ 5

3. Do you attend a public or private school? *

☐ public

☐ private

4. Where were you born? *

☐ In the province of Québec

☐ In another Canadian province

☐ Outside of Canada

5. What is your first language? * 

☐ French

☐ English

☐ Other

6. What language do you mainly speaking at home? * 

☐ French

☐ English

☐ Other

7. Would you like to to keep on studying after highscool? * 

☐ Yes

☐ No

☐ Not sure

8. Would you like to be notified when the results of the research will be available? * 

☐ Yes

☐ No

Opinions on FSL teaching practices



In the following questions, please state to which level you agree with each statement. There are no good or wrong answers, and remember that you can be totally honest, as this part is completely anonymous.

9. When the teacher makes us figure out the grammar rules through an activity, I...

	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
want to master the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
value the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
want to work through challenges by myself	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel like I do not control my learning	☐	☐	☐	☐	☐	☐
would rather not try at all then try and fail	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel anxious	☐	☐	☐	☐	☐	☐

10. When the teacher gives a lecture on grammar rules, I...

	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
want to master the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
value the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
want to work through challenges by myself	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel like I do not control my learning	☐	☐	☐	☐	☐	☐
would rather not try at all then try and fail	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel anxious	☐	☐	☐	☐	☐	☐

11. When we learn about and do exercises on sentence grammar, I...

	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
want to master the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
value the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
want to work through challenges by myself	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel like I do not control my learning	☐	☐	☐	☐	☐	☐
would rather not try at all then try and fail	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel anxious	☐	☐	☐	☐	☐	☐

12. When we learn about the meaning of words and idioms, I...

	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
want to master the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
value the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
want to work through challenges by myself	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel like I do not control my learning	☐	☐	☐	☐	☐	☐
would rather not try at all then try and fail	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel anxious	☐	☐	☐	☐	☐	☐

13. When we use manuals and workbooks to learn, I...

	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
want to master the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
value the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
want to work through challenges by myself	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel like I do not control my learning	☐	☐	☐	☐	☐	☐
would rather not try at all then try and fail	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel anxious	☐	☐	☐	☐	☐	☐

14. When we use projects to learn, I...

	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
want to master the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
value the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
want to work through challenges by myself	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel like I do not control my learning	☐	☐	☐	☐	☐	☐
would rather not try at all then try and fail	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel anxious	☐	☐	☐	☐	☐	☐

15. When we work in teams or 2 or more, I...

	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
want to master the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
value the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
want to work through challenges by myself	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel like I do not control my learning	☐	☐	☐	☐	☐	☐
would rather not try at all then try and fail	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel anxious	☐	☐	☐	☐	☐	☐

16. When I only have to work during class time (no homework)_ I...

	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
want to master the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
value the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
want to work through challenges by myself	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel like I do not control my learning	☐	☐	☐	☐	☐	☐
would rather not try at all then try and fail	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel anxious	☐	☐	☐	☐	☐	☐

17. When the teacher chooses the themes we work on, I... 

	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
want to master the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
value the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
want to work through challenges by myself	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel like I do not control my learning	☐	☐	☐	☐	☐	☐
would rather not try at all then try and fail	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel anxious	☐	☐	☐	☐	☐	☐

18. When both the teacher and the students choose the theme we work on, I... 

	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
want to master the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
value the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
want to work through challenges by myself	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel like I do not control my learning	☐	☐	☐	☐	☐	☐
would rather not try at all then try and fail	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel anxious	☐	☐	☐	☐	☐	☐

19. When the tests rely on comprehension rather than memorization, I... 

	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
want to master the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
value the subject at hand	☐	☐	☐	☐	☐	☐
want to work through challenges by myself	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel like I do not control my learning	☐	☐	☐	☐	☐	☐
would rather not try at all then try and fail	☐	☐	☐	☐	☐	☐
feel anxious	☐	☐	☐	☐	☐	☐