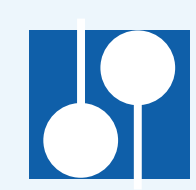


L'intégration de TIC variées en classe de Renforcement en français influence-t-elle la motivation et le rendement des étudiants ?



Isabelle Cabot

Professeure de psychologie au Cégep St-Jean-sur-Richelieu



Cégep de Sorel-Tracy

Marie-Claude Lévesque

Professeure de français au Cégep de Sorel-Tracy

PROBLÈME

Réussite du premier cours de français : le meilleur prédicteur de diplomation (CEEC, 2001)

Renforcement en français :

- Seul cours de formation générale entièrement consacré à l'amélioration du français écrit;
- Imposé, bon an mal an, à 17 % des nouveaux cégépiens québécois, ce taux atteint 25 % dans les cégeps participant à la présente étude;
- 50 % d'échecs.

Cause importante d'échecs :

le manque de motivation des étudiants (Lévesque et Cabot, 2013)

- Désintérêt envers la matière consécutif à un historique d'échecs (Chouinard, Plouffe et Roy, 2004);
- Intérêt très faible envers ce cours dès l'arrivée au cégep (Cabot, 2012);
- Sentiment de compétence en français inférieur à celui des étudiants de tous les autres cours de français de niveau collégial (Cabot, 2009);
- Peu d'utilité attribuée au cours en raison d'une rupture entre l'usage scolaire (manuscrit) et l'usage réel (numérique) de l'écriture : « Les TIC sont partout... sauf dans les salles de classe ! » (CEFRIO, 2011).

PERTINENCE DE L'ÉTUDE

Les jeunes écrivent essentiellement au moyen d'outils informatiques

- Un comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture préconise la conduite de « recherches pour mieux adapter l'enseignement de l'écriture et son évaluation à l'environnement technologique des jeunes » (MELS, 2008, p. 24).

Les jeunes manipulent aisément les TIC et souhaitent apprendre à l'aide de celles-ci

- 38 % disent souhaiter que l'école les aide à se familiariser avec de nouveaux logiciels (CEFRIO, 2009).
- Le Conseil supérieur de l'éducation recommande le développement d'un environnement virtuel de qualité qui prenne en considération les intérêts des élèves et leurs acquis en matière de technologie (CSÉ, 2009).

CADRE THÉORIQUE

Les sources de la motivation

L'intérêt

- Influence l'apprentissage et le rendement scolaire (Renninger, 2000);
- Émerge grâce à une connexion entre des caractéristiques de l'environnement et les champs d'intérêt préexistants (Hidi et Renninger, 2006).

L'intervention vise ainsi à susciter un nouvel intérêt envers l'apprentissage du français en misant sur l'intérêt pour les TIC.

L'utilité perçue

- Influence l'apprentissage et le rendement scolaire (Renninger, 2000);
- Dépend de la compatibilité entre la tâche et les objectifs de l'individu (Jacobs et Eccles, 2000);

L'intégration des TIC pourrait donc influencer positivement la valeur utilitaire attribuée par les étudiants au cours de français :

- o Développement de compétences utiles dans les autres cours (traitement de texte, correcticiel);
- o Meilleure préparation au marché du travail, où la littératie technologique est essentielle.

Le sentiment de compétence

- Jugement évaluatif sur sa propre capacité à bien faire les choses (Bouffard et Vezeau, 2006);
- Une perception de faible compétence peut modérer l'utilité perçue (Harackiewicz et Hulleman, 2009);
- Une perception de faible compétence en français peut affecter le concept de soi d'un étudiant, c'est-à-dire la manière dont il se perçoit en tant que personne (Maltais et Henry, 1997).

La perception des jeunes selon laquelle «ils ont de fortes compétences en matière d'utilisation des TI les plus courantes» (CEFRIO, 2009) pourrait agir positivement sur la motivation des élèves vis-à-vis de leur cours de français.

Les TIC et la motivation

De façon générale, les étudiants mentionnent leur intérêt à utiliser les TIC pour apprendre et en perçoivent l'utilité tant dans leur vie scolaire que dans leur future vie professionnelle (Poelhuber et coll. 2012). L'intégration des TIC devient essentielle pour assurer une cohérence entre l'école et la vie : « L'absence des TIC pourrait [...], à moyen terme, avoir un impact négatif sur la motivation des élèves, et tout particulièrement sur celle des garçons, car il y aurait une rupture trop importante entre la présence des TIC dans la société et la présence des TIC à l'école » (Karsenti, 2003, p. 31).

OBJECTIF

Évaluer l'impact, sur la motivation et le rendement des élèves, d'un dispositif d'intervention axé sur l'utilisation des TIC en classe de Renforcement en français.

MÉTHODE

Participants

107 étudiants (47 garçons et 60 filles), dont l'âge moyen est de 18,37 ans ($s = 3,44$), inscrits à un cours de Renforcement en français au collégial à l'automne 2012.

Condition expérimentale

Les cours du groupe expérimental ($n = 55$) ont eu lieu en laboratoire informatique.

Chaque élève disposait d'un poste muni de *Microsoft Word*, du correcticiel *Antidote* et de *Word Q*.

L'accès à Internet était contrôlé par *LanSchool*.

Le contenu des cours était offert sur *Moodle* (présentations *Powerpoint*, hyperliens vers des exercices, etc.)

L'enseignante a intégré les TIC de façons variées : exercices interactifs en ligne, correction audio-vidéo des travaux, capsules vidéo théoriques, «autodictée», télévotants...

Condition témoin

Les cours du groupe témoin ($n = 52$) se sont déroulés dans une classe sèche.

Seule l'enseignante disposait d'un ordinateur et d'un projecteur.

Les étudiants se sont procuré un dictionnaire, une grammaire et un cahier d'exercices maison.

Mesures :

- Une échelle de 4 items *Likert* ($\alpha = ,88$) en 7 points sur l'intérêt général pour les cours de français, administrée au premier cours de la session (mesure de contrôle).
- Une échelle de 4 items *Likert* ($\alpha = ,90$) en 7 points sur l'intérêt général pour le cours de Renforcement en français, administrée au dernier cours de la session.
- Une échelle de 3 items *Likert* ($\alpha = ,75$) en 7 points sur les attentes d'utilité attribuées à l'apprentissage du français dans le cours de Renforcement, administrée au premier cours de la session (mesure de contrôle).
- Une échelle de 2 items *Likert* ($\alpha = ,64$), en 7 points sur l'utilité attribuée à l'apprentissage du français dans le cours de Renforcement, administrée au dernier cours de la session.
- Une échelle de 4 items *Likert* ($\alpha = ,79$) en 7 points sur le sentiment de compétence en français, administré au premier et au dernier cours de la session.
- Une échelle de 6 items *Likert* ($\alpha = ,96$) en 7 points sur l'appréciation de l'enseignante de français, administrée au dernier cours de la session (mesure de contrôle).
- La maîtrise de la langue a été évaluée à l'aide d'une rédaction diagnostique puis d'une rédaction finale faites manuscrites, toutes corrigées par la même personne aux deux temps de mesure avec la même grille de correction. Le résultat final obtenu pour le cours et le taux de réussite qui en découle ont aussi été considérés.

RÉSULTATS

L'appréciation de l'enseignante rapportée par les étudiants est similaire entre les deux groupes (test de Kolmogorov-Smirnoff : $p > ,05$).

Une ANCOVA a été opérée sur les données d'intérêt général pour le cours de Renforcement en français obtenues à la fin de la session, en considérant les attentes d'intérêt exprimées par les étudiants au tout début de la session. Les résultats sont présentés dans le **tableau 1** et illustrés par la **figure 1**.

Une ANCOVA a été opérée sur les données d'utilité attribuée au cours de Renforcement en fin de session, en contrôlant le niveau d'utilité anticipé au début de la session. Les résultats sont présentés dans le **tableau 2** et illustrés par la **figure 2**.

Une ANOVA à mesures répétées a été opérée sur les données de sentiment de compétence en français, prises avant et après l'intervention. Les résultats sont présentés dans le **tableau 3** et illustrés par la **figure 3**.

Assiduité : 6 abandons ont été constatés dans le GE et 12 ont été constatés dans le GT ($\chi^2(1) = 2,83; p = ,09$). Aucune différence significative n'a été constatée entre les groupes sur la moyenne d'heures d'absence cumulées.

Rendement en français : Les résultats aux analyses non paramétriques intergroupes (Z de KS) ne révèlent pas de différence entre les deux groupes pour toutes les variables relatives aux fautes commises à cette rédaction : orthographe, grammaire, syntaxe, ponctuation, vocabulaire, fréquence globale de fautes (GE = 1 faute aux 12 mots; GT = 1 faute aux 12 mots). Aucune différence entre les sexes n'a été relevée. Les deux groupes étaient donc considérés comme équivalents au début de la session.

Les mêmes analyses ont été effectuées pour les rédactions finales. On n'a relevé aucune différence, ni entre les groupes (GE = 1 faute aux 26 mots; GT = 1 faute aux 27 mots), ni entre les sexes. Les deux groupes se sont donc améliorés de manière équivalente au cours de la session malgré la différence du contexte d'apprentissage.

Les résultats aux analyses intragroupes (test de Wilcoxon) révèlent que les étudiants du GE et du GT se sont améliorés significativement sur tous les types d'erreurs évalués, sauf les erreurs de syntaxe. De plus, les garçons du GE se sont davantage améliorés que les filles de leur groupe alors que les filles du GT se sont davantage améliorées que les garçons de leur groupe.

Les résultats finaux sont présentés dans le **tableau 4**. Les taux de réussite découlant des résultats finaux indiquent que 67 % des étudiants du GE (75 % des garçons et 63 % des filles) ont réussi le cours alors que 46 % des étudiants du GT (44 % des garçons et 48 % des filles) l'ont réussi ($\chi^2(1) = 4,86; p < ,05$). On constate que le taux de réussite des garçons du GE est supérieur de 31 % à celui du GT ($\chi^2(1) = 4,39; p < ,05$).

Une mesure d'intérêt a été prise auprès des étudiants du GE lors de la rédaction finale manuscrite ($m = 4,10; é-t = 1,58$), puis lors de la même rédaction, produite à l'aide de l'ordinateur ($m = 5,38; é-t = 1,17$). Les résultats d'un test *t* pour échantillons appariés ($n = 39; t = -4,63, p < ,001$) révèlent une différence très significative.

DISCUSSION

Ces résultats révèlent que l'intégration de différentes TIC en classe de Renforcement influence positivement l'intérêt des étudiants pour ce cours. De plus, la croyance selon laquelle l'apprentissage du français écrit sur ordinateur compromet l'amélioration du français manuscrit est infirmée. D'ailleurs, les résultats aux analyses non paramétriques ayant distingué les sexes ont révélé cette pédagogie comme étant encore plus efficace pour les garçons que pour les filles. Cette étude devrait être répliquée auprès d'un grand échantillon d'étudiants provenant de plusieurs cégeps, en ajoutant une mesure de maîtrise de la langue en contexte numérique pour les deux groupes.

TABLEAU 1 > Moyennes, (écarts-types) effets distincts des attentes d'intérêt en début de session et du groupe sur l'intérêt général pour le cours de Renforcement en français : valeurs de F et tailles d'effet (ANCOVA).

	GE (n = 42)	GT (n = 33)	F (1, 73)	η^2_p
Covariable : Attentes d'intérêt en français.	3,42 (,17)	3,60 (,24)	5,41*	,07
Groupe	5,22 ² (1,28) ²	4,65 ² (1,21) ²	4,78*	,06

* $p \leq ,05$; R^2 ajusté : ,09.

¹ Moyennes ajustées.

² Variable dépendante : appréciation du cours de Renforcement en français.

TABLEAU 2 > Moyennes, (écarts-types) effets distincts des attentes d'utilité en début de session et du groupe sur l'utilité attribuée au cours de Renforcement en français : valeurs de F et tailles d'effet (ANCOVA).

	GE (n = 42)	GT (n = 33)	F (1, 73)	η^2_p
Covariable : Attentes d'intérêt en français.	5,69 (,15)	5,85 (,16)	3,77	,05
Groupe	5,71 ² (1,11) ²	5,33 ² (1,19) ²	2,60	,04

R^2 ajusté : ,05.

¹ Moyennes ajustées.

² Variable dépendante : utilité attribuée au cours de Renforcement en français.

TABLEAU 3 > Moyennes, (écarts-types) valeurs de F et tailles d'effet selon le groupe et le temps de mesure.

Variables	Groupe expérimental (n = 42)		Groupe témoin (n = 33)		Valeurs de F Taille d'effet (η^2_p)		
	Temps 1	Temps 2	Temps 1	Temps 2	Temps	Groupe	Temps X Groupe
Sentiment de compétence	3,43 (,91)	3,46 (1,16)	3,39 (1,33)	3,63 (1,25)	,81 ,01	,08 ,00	,45 ,01

TABLEAU 4 > Moyennes, (écarts-types) valeurs de F (ANOVA), Kruskal-Wallis et degré de signification.

Variables	GE (n = 55)	GT (n = 52)	Valeurs de F (ANOVA)	Kruskal-Wallis
Résultat final en Renforcement en français	62,42 (19,96)	49,40 (23,62)	9,53**	Différence significative**

** $p < ,01$.

RÉFÉRENCES

- Bouffard, T. et Vezeau, C. (2006). L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire: plus qu'un problème de biais d'évaluation. Dans B. Galand et E. Bourgeois (Éds.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 41-49). Paris: Presses Universitaires de France.
- Cabot, I. (2012). *Le cours collégial de mise à niveau en français: l'incidence d'un dispositif pédagogique d'interdisciplinarité*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Cabot, I. (2009). *Profil motivationnel des collégiens inscrits à un cours de mise à niveau en français*. Texte inédit.
- CEFRIO. (2009). Génération C - Les 12-24 ans : moteurs de transformation des organisations. Rapport-synthèse. CEFRIO. Récupéré de http://www.cefrio.qc.ca/fileadmin/documents/Rapports/rapport_synthese_generationc_final.pdf.
- CEFRIO. (2011). Les C en tant qu'étudiants. *Génération C, 1(4)*. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/b2104653>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite scolaire*. Québec: Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/avis/50-0464.pdf>.
- Harackiewicz, J. M. et Hulleman, C. S. (2009). The Importance of Interest: The Role of Achievement Goals and Task Values in Promoting the Development of Interest. *Social and Personality Psychology Compass, 4(1)*, 42-52.
- Hidi, S. et Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist, 41(2)*, 111-127.
- Jacobs, J. E. et Eccles, J. S. (2000). Parents, Task Values and Real-Life Achievement-Related Choices. Dans C. Sanson et J. M. Harackiewicz (Éds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance* (pp. 405-439). San Diego: Academic Press.
- Karsenti, T. (2003). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche? *Vie pédagogique, 127*(avril-mai), 27-31.
- Lévesque, M.-C. et Cabot, I. (2013). Coup d'oeil sur les pratiques pédagogiques dans le cours de Renforcement «traditionnel». *Correspondance, 19(1)*, 22-26.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Québec: Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Soutien/DeveloppementCompeteceEcrire.pdf.
- Renninger, A. K. (2000). Individual Interest and Its Implications for Understanding Intrinsic Motivation. Dans C. Sanson et J. M. Harackiewicz (Éds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. New York: Academic.



FIGURE 1 > Scores d'attentes d'intérêt en français obtenus avant l'intervention et scores d'intérêt général pour le cours de Renforcement en français obtenus après l'intervention, selon le groupe.

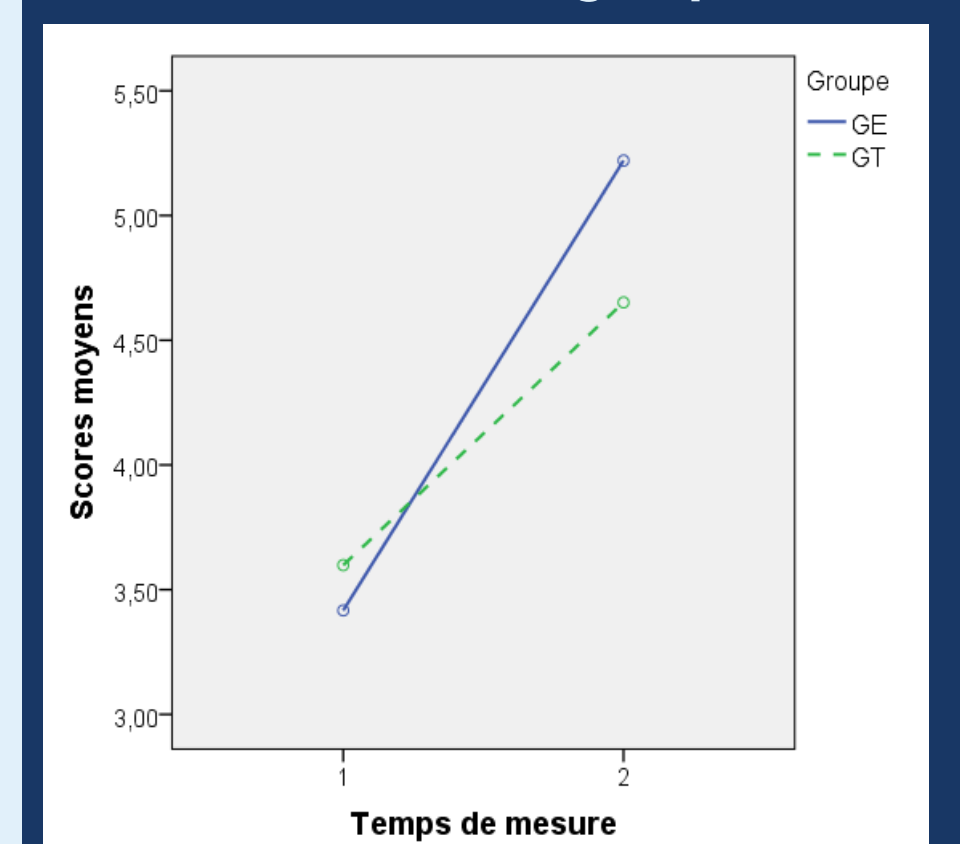


FIGURE 2 > Scores d'utilité selon les groupes aux deux moments de prise de mesure.

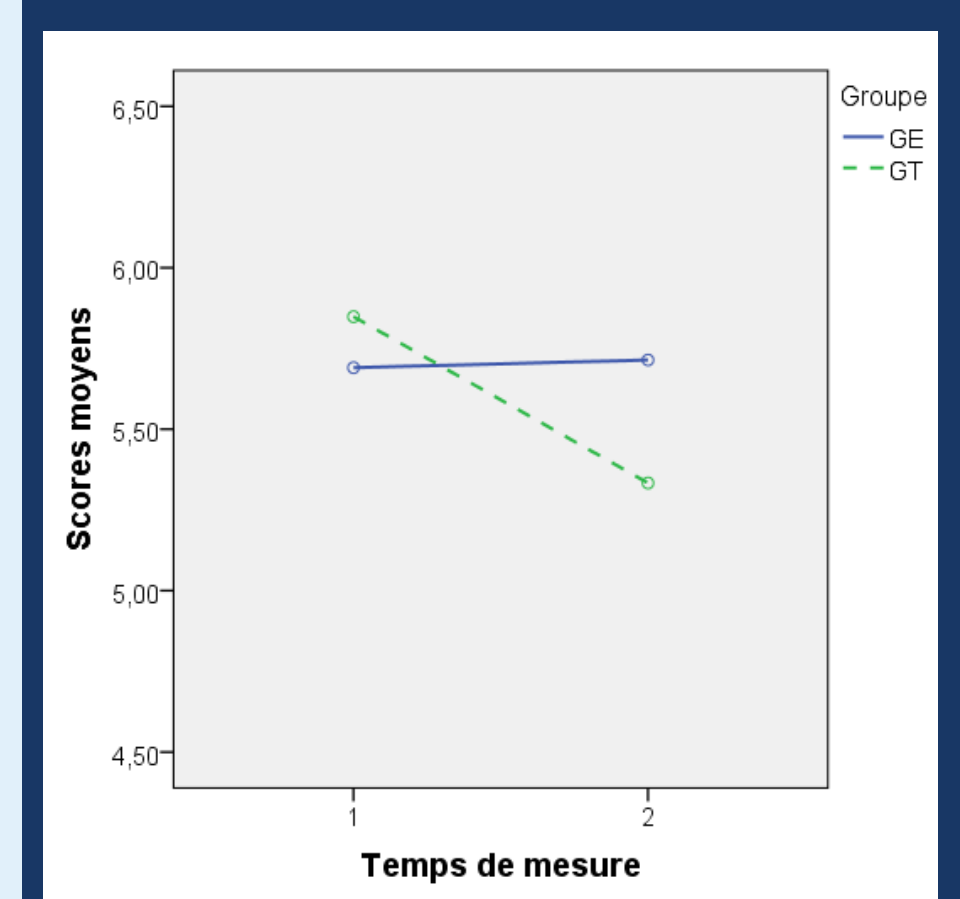


FIGURE 3 > Scores de sentiment de compétence selon les groupes aux deux moments de prise de mesure.

