

Impact communicationnel et motivationnel d'activités d'enseignement de l'anglais L2 en formation à distance en France

LEGAULT, Michel

Université de Technologie de Troyes

PICHETTE, François

Université du Québec à Montréal (Téluq)

1. Introduction

L'Université de Technologie de Troyes (UTT) est une école qui a pour vocation première de former des ingénieurs dans un système classique d'enseignement en face-à-face. En tant qu'école d'ingénieurs, l'UTT doit se plier aux directives de la commission des titres. Ainsi, l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde (L2) est une composante obligatoire pour l'obtention du diplôme, avec comme objectif de valider le niveau B2 par l'intermédiaire d'un examen externe d'un organisme officiel. Jusqu'en 2005 l'examen utilisé à cette fin était le First Certificate Examination (FCE, <http://www.cambridgeesol.org/>) de l'université Cambridge. Maintenant c'est le Bulats (<http://www.BULATS.org>), de la même institution.

1.1. L'anglais à l'UTT

À l'UTT, l'enseignement se fait exclusivement de façon traditionnelle, i.e. en mode présentiel, et est basé sur des livres de cours produits par des éditeurs reconnus. Or, les méthodes d'enseignement de l'anglais à l'UTT ne permettent pas à tous les candidats d'atteindre le niveau requis avant la fin normale de leur formation d'ingénieur, soit cinq ans. On observe depuis longtemps un taux d'échec très élevé en anglais, la principale faiblesse étant la production orale. Entre mars 2001 et février 2006, nous avons présenté un total de 1599 candidats sur lesquels 1249 ont finalement réussi à obtenir le niveau, dont certains après 5 ou même 6 tentatives. Certains étudiants doivent donc repasser -et repayer- cet examen plusieurs fois avant de le réussir. En divisant le nombre d'étudiants reçus (1249) par le nombre de tentatives (2125), le taux réel de réussite se situe à 58,7% et un taux d'échec moyen de 41,3%. De plus, la majorité des 350 candidats qui n'ont jamais réussi à atteindre le niveau au cours des cinq dernières années n'ont pu compléter leurs études d'ingénieur à l'UTT à cause de leur niveau d'anglais insuffisant.

1.2. Causes

Plusieurs facteurs pourraient être mis en cause pour expliquer le problème et servir de pistes pour l'élaboration d'une solution dont: les individus (apprenants et enseignants), le matériel disponible et les méthodes utilisées, et l'organisation spatio-temporelle de la formation. Les éléments visés par le présent projet sont le matériel disponible et les méthodes utilisées. Conscient du problème de l'échec, et également pour contrer la lassitude, les enseignants d'anglais de l'UTT changent régulièrement de manuel de cours: ils l'ont fait quatre fois en huit ans uniquement pour le cours de niveau 2. Cette démarche de remise en question, quoique positive, souligne néanmoins la gravité et l'urgence de la situation. Cette quête de «la» méthode ultime se limite cependant à faire des choix entre des outils pratiquement identiques; bien que les textes et les exercices soient différents, les stratégies pédagogiques sont toujours les mêmes

1.3. Solution proposée

Comme réponse au taux d'échec en anglais, Michel Legault propose depuis deux ans un concept de pairage sur campus entre francophones et anglophones. Les participants y discutent dans leur L2 à tour de rôle en face-à-face, à raison d'au moins une heure par semaine pendant un semestre, pour développer leurs compétences communicatives en L2. Ces activités donnent des résultats très encourageants mais ne peuvent être étendues à l'ensemble des apprenants dû au faible nombre d'étudiants anglophones présents à l'UTT.

Le but de ce projet est d'appliquer ce concept à la formation à distance (FAD) et de développer des activités d'apprentissage de l'anglais L2 en FAD qui, par rapport à l'enseignement en classe, permettront d'apprendre davantage et plus rapidement, seront plus motivantes et moins coûteuses que des activités traditionnelles en présentiel, et faciliteront la gestion d'un nombre important d'étudiants. Le support choisi est le logiciel MSN Messenger avec son et vidéo.

2. Considérations théoriques

Ce projet repose sur des considérations théoriques liées au socioconstructivisme (Vygotsky 1962), à la motivation (Gardner 1968), et sur les hypothèses de l'input de Stephen Krashen (1982) et de l'output de Merrill Swain (1985).

2.1. Le socioconstructivisme

Les situations d'apprentissage proposées par les manuels de cours traditionnels impliquent typiquement des situations fictives ou hypothétiques, et souvent très éloignées de la réalité de l'apprenant. Dans une perspective constructiviste, les activités élaborées pour ce projet confèrent au participant une grande latitude quant au choix des thèmes de conversation, à leur nombre et à la séquence adoptée, de façon à ce que lesdites activités revêtent de la pertinence pour eux. En outre, puisque les chercheurs constructivistes suggèrent de privilégier les expériences authentiques pour faciliter l'apprentissage (Brown, Collins et Duguid 1989), les conversations avec des locuteurs natifs sont jugées plus authentiques que des simulations en classe menées entre pairs francophones.

2.2. La motivation

Compte tenu de la durée des études, des efforts et de l'argent investi, et des perspectives d'avenir qu'offre le métier d'ingénieur en France, le fait d'être obligé de réussir un test d'anglais pour se voir décerner le diplôme devrait être une source de motivation suffisante pour permettre aux étudiants de l'UTT de s'engager suffisamment dans la tâche pour que l'apprentissage de l'anglais se réalise. Or, la réalité est tout autre, et cette motivation extrinsèque semble insuffisante pour nombre d'entre eux. La motivation intrinsèque, celle dérivée du plaisir inhérent et de l'intérêt qu'un individu porte à une activité (Noëls 2001), doit alors être encouragée. Cette motivation repose sur trois besoins fondamentaux: l'autonomie, le sentiment d'être compétent, et le besoin relationnel (Dörnyei, Schmidt 2002). Pour les étudiants prenant part à ce projet, le contrôle sur leurs activités d'apprentissage, couplé au contact authentique avec des anglophones, devrait favoriser l'augmentation des trois pans de leur motivation intrinsèque, qui a son tour aura des répercussions sur leur apprentissage de la L2.

2.3. L'hypothèse de l'input

Krashen (1982) accorde une grande importance à la qualité et à la quantité d'input auquel est exposé l'apprenant. L'apprentissage est favorisé par un input dont la compréhensibilité est juste au-delà du niveau actuel de l'apprenant. Sachant que lorsqu'un locuteur natif s'adresse à

un non natif il module toujours son langage pour lui donner une compréhensibilité optimale (Long 1980), les échanges avec des anglophones devraient fournir à nos participants du matériel linguistique très approprié.

2.3. L'hypothèse de l'output

Swain (1985) avance qu'en plus d'être exposés à de l'input compréhensible en grande quantité, les apprenants doivent s'entraîner pour développer les habiletés de production. Selon elle, le fait de recevoir de l'input sans pour autant devoir produire, peut mener au développement d'habiletés de compréhension en L2 (l'écoute et la lecture) à un niveau proche de celui des locuteurs natifs de la langue cible, mais ne permet pas le développement des habiletés de production (la parole et l'écriture) à un même niveau. Elle a ainsi formulé l'hypothèse de l'output qui affirme que seule la production en L2 (output) oblige vraiment l'apprenant à s'astreindre à un traitement grammatical complet qui favorise un développement plus efficace de la syntaxe et de la morphologie de la L2, qui sont des éléments fondamentaux du langage. Elle suggère plus précisément que l'output permet à l'apprenant de prendre conscience de ses lacunes ou problèmes en L2, de tester ses propres hypothèses en lui donnant des occasions d'expérimenter de nouvelles structures ou formes, et de réfléchir, discuter et analyser ses lacunes et/ou problèmes. Lorsque les apprenants corrigent leurs productions, incorporant ainsi les corrections de leurs interlocuteurs et produisant de l'output compréhensible et modifié, le développement de l'interlangue peut être favorisé (Wesche 1994). La plupart des chercheurs en apprentissage du langage s'entendent pour dire que l'output est nécessaire pour augmenter la fluidité; les apprenants doivent s'entraîner à produire en L2 s'ils veulent être capable d'utiliser leur système inter-langagier avec confiance et de façon routinière (Mitchell, Myles 2004). Alors qu'à l'UTT la présence de 16 étudiants par groupe laisse peu de temps de parole par étudiant et que les méthodes utilisées ne semblent pas focaliser suffisamment sur la production en dépit de cette faiblesse criante chez nos étudiants, les dialogues avec les locuteurs natifs devraient multiplier le temps de production de l'anglais.

3. Méthodologie

Le projet a été réalisé à l'UTT, pendant 17 semaines à l'aide d'un groupe originel de 33 participants et d'un groupe témoin de 46 individus. La majorité de ces individus étaient inscrits à un cours d'anglais à l'UTT et devaient passer l'examen externe Bulats à la fin de la période d'expérimentation. Avant le démarrage, les participants ont signé un formulaire de consentement. On a ensuite administré un test de compétence en anglais à tous les participants et au groupe témoin, ainsi qu'un questionnaire servant à mesurer la motivation. A la fin des 17 semaines, le questionnaire sur la motivation a de nouveau été administré, et des interviews individuelles ont été réalisées avec les participants.

3.1. Les instruments de collecte

Le test d'anglais langue seconde est un test de 60 questions, dont 40 portent sur la grammaire et 20 sur le vocabulaire. Le test a été piloté en 2002 auprès de 30 étudiants qui faisaient aussi le test TOEFL (ETS 2001). Les corrélations entre les scores à ce test et ceux au TOEFL sont de l'ordre de $r = .91$ ($p < .0001$) (pour les détails psychométriques, voir Pichette 2005).

Le questionnaire sur la motivation consistait en 12 affirmations au sujet de la pertinence de l'anglais, avec lesquelles les participants devaient exprimer leur accord ou leur désaccord selon une échelle Likert de 5 points.

3.2. Les activités

La première partie de la recherche a consisté à développer 15 activités d'apprentissage de l'anglais sous forme de conversations à distance structurées et guidées. Ces activités ont été développées pour favoriser la production orale en anglais, et donc promouvoir le développement de la fluidité. Tel que mentionné, on a choisi de les axer sur des expériences authentiques pour faciliter l'apprentissage. Enfin, ont été choisies des activités diversifiées et des thèmes de conversation variés pour susciter la motivation chez les participants. Ces activités sont basées sur ce qu'on connaît du contenu oral du BULATS. Comme exemples de ces activités on retrouve: se présenter, activité de prononciation, activité de lecture, conversation libre, différences culturelles, etc. Le participant peut combiner à l'envie des types d'activités. Toutes les activités, consignes, ressources et matériel liés au projet se trouvent sur la plateforme WebCT, qui est celle adoptée par l'UTT dans l'éventualité que d'autres enseignants s'aventurent enfin en enseignement à distance.

3.3. Le test Bulats

Le test Bulats comporte plusieurs options et parties différentes; l'UTT a opté pour la version électronique pour évaluer la compréhension orale et écrite. Le test se déroule à l'UTT sur poste informatique, et prend environ 75 minutes. Pour l'expression orale, la durée est de 12 minutes et est administré à l'UTT par des examinateurs externes.

3.4. L'entrevue de sortie

Les contacts avec les participants ont été peu fréquents pendant les 17 semaines d'échanges; les participants semblaient avoir peu de questions et, étant donné qu'ils participaient de façon volontaire et qu'ils ne bénéficieraient d'aucun crédit universitaire, il a été décidé de ne pas les soumettre à une pression. Les interviews de sorties ont été ainsi fort utiles pour évaluer le travail réalisé, i.e.

- combien d'activités avaient-ils réalisé sur les 15 proposées ?
- combien de temps estiment-ils avoir conversé en anglais ?
- est-ce qu'ils ont rencontré des difficultés particulières ?
- qu'est-ce qu'ils pensent de ce type d'activité ?
- quels sont les avantages et les inconvénients identifiés ?

4. Résultats

La compilation de données a permis de constater que les participants et les témoins n'étaient pas tous dans la même situation: certains n'avaient pas suivi de cours d'anglais durant le semestre, alors que d'autres avaient finalement décidé de ne pas s'inscrire au Bulats.

Nous avons décidé de diviser les participants et les témoins selon différents profils.

Un premier facteur de définition des profils est la participation ou non à un cours d'anglais, qui est apparue comme une particularité assez inattendue et très intéressante, pour établir des comparaisons. Nous avons également constaté lors des entretiens que certains participants n'avaient presque pas communiqué avec les anglophones. Conséquemment, en plus des participants qui avaient officiellement abandonné en cours de route, ont été éliminés des analyses les participants qui avaient estimé avoir communiqué moins de 15 heures en anglais. Il est aussi ressorti que la plupart des participants avaient eu principalement recours au *chat* écrit. Certains chercheurs comme Richard Kern (1995) croient que le *chat* écrit est aussi efficace pour apprendre une L2 que l'interaction orale en face-à-face. Mais comme il existe très peu de recherche portant sur le *chat* oral, une distinction fut établie ici en fonction du type de *chat* privilégié lors des échanges (voir tableau 1).

Tableau 1: Sous-groupes des participants

Témoins	Participants
T1 (n = 41) : avec cours d'anglais	P1 (n = 8) : avec cours / sans oral
T2 (n = 2) : sans cours d'anglais	P2 (n = 1) : avec cours / avec oral
	P3 (n = 1) : sans cours / avec oral
	P4 (n = 1) : sans cours / sans oral

Le premier groupe de témoins (T1) est composé des individus qui ont suivi un cours d'anglais durant le semestre; tous n'ont cependant pas essayé le Bulats. Les autres témoins (T2) sont ceux qui n'ont pas fait de cours d'anglais mais qui ont essayé le Bulats écrit.

Les participants 1 (P1) sont ceux qui étaient inscrits à un cours d'anglais, qui ont fait au moins 15 heures de communication dont moins de 15 heures à l'oral. Les 3 autres groupes sont en fait constitués d'individus uniques. Le participant 2 était inscrit à un cours d'anglais tout en réalisant plus de 15 heures d'oral; il n'a cependant pas essayé le Bulats. Le participant 3 n'était pas inscrit à un cours d'anglais et a principalement eu recours au *chat* écrit, et le participant 4 a conversé pendant plus de 15 heures mais n'était pas inscrit à un cours d'anglais. Ces deux derniers participants ont seulement essayé le Bulats écrit. Le Tableau 2 présente le profil détaillé des participants par sous-groupes.

Tableau 2: Profil détaillé des participants (par sous-groupes)

Groupe	Sexe	Âge	Ratio de réussite	Années d'anglais
T1 n = 41 (avec cours)	M=33, F=8	20.5 [18-26]	1.6 S, 0.5 E	7.5 [1-11]
T2 n = 2 (sans cours)	M=2	22 [20-24]	3 S, 0 E	3 [2-4]
P1 n = 8 (+cours / -oral)	M=7, F=1	22 [19-24]	2 S, 0.8 E	7.3 [5-9]
P2 n = 1 (+cours / +oral)	F	20	1S, 3E	7
P3 n = 1 (-cours / +oral)	M	20	3S, 2E	5
P4 n = 1 (-cours / -oral)	M	20	3S, 1E	5

Étant donné la taille des échantillons, il n'a pas été jugé approprié à cette étape de réaliser des tests statistiques. On peut voir que les participants et les témoins ont à peu près tous le même âge, qu'il y a une majorité de garçons, et que, mis à part le P2, tous les groupes présentent un ratio succès (S)-échec (É) positif pour leurs cours d'anglais à l'UTT. Pour les témoins sauf un, tous ont réussi plus de cours qu'ils n'en ont échoué. Enfin, le nombre d'années où ils ont eu un cours d'anglais varie de 1 à 11 ans avec une moyenne légèrement inférieure pour les T2. Le Tableau 3 présente en détail la quantité et la nature du travail d'échanges effectué par les participants.

Tableau 3: Travail réalisé par les participants

Groupes	Activités réalisées	Temps total	Clavier	Clavier+ micro	Clavier+ Webcam
P1 n = 8 (+cours/-oral)	2.2 [1-5]	18.6 [15-23]	78.6% [50-100]	17.7% [0-50]	3.7% [0-25]
P2 n = 1 (+cours/+oral)	10	20	0%	0%	100%
P3 n = 1 (-cours/+oral)	1	40	50%	0%	50%
P4 n = 1 (-cours/-oral)	2	17.5	85%	15%	0%

Tel que mentionné plus tôt, la plupart des participants n'ont réalisé que la première activité. Les raisons invoquées lors des interviews sont très nombreuses, mais celles qui reviennent le plus sont le fait qu'ils préfèrent parler de façon plus spontanée, que les directives et les contraintes sont trop nombreuses, et que les activités sont trop longues. Notre premier constat est donc que les activités ne sont pas bien adaptées. Tous les participants ont cependant admis avoir régulièrement pris connaissance des activités pour s'inspirer et démarrer une conversation.

Le tableau 3 indique que la plupart des participants ont eu recours principalement au clavier. La raison est d'ordre technique: ils n'avaient pas le matériel approprié sous la main au moment des contacts, car ils ne prenaient pas de rendez-vous; ils se connectaient et si leurs homologues anglophones étaient en ligne, ils démarraient un contact. Le tableau 4 présente les résultats obtenus par les participants.

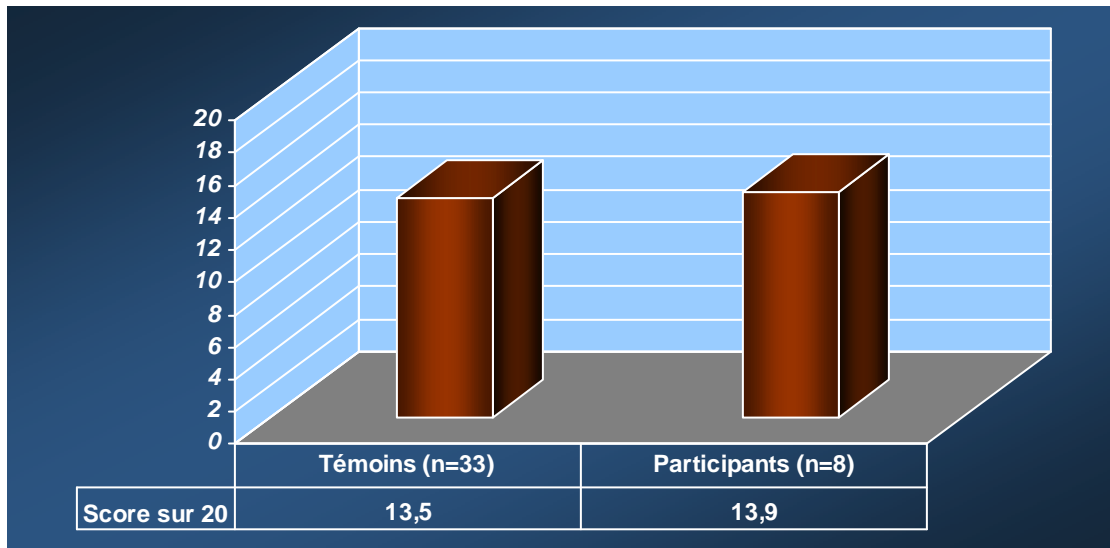
Tableau 4: Résultats généraux (écrit + écoute)

Groupes	Test anglais	Bulats écrit	Bulats écoute	Total Bulats
T1 n = 35 (avec cours)	34.9 [18-49]	56.6 [34-77]	68.9 [43-95]	63.2 [42-84]
T2 n = 2 (sans cours)	34.0 [33-35]	43.0 [32-54]	76.0 [61-91]	59.0 [46-72]
P1 n = 8 (+cours/-oral)	32.0 [25-47]	56.3 [46-70]	70.8 [61-84]	63.3 [52-72]
P3 n = 1 (-cours/+oral)	24	54	62	58
P4 n = 1 (-cours/-oral)	38	60	90	74

La première observation qui ressort de ce tableau est que si l'on compare les gens qui ont suivi le cours (T1 et P1), même si cette différence n'est probablement pas significative compte tenu de la taille des groupes, nos participants semblent avoir démarré à des niveaux plus faibles que les témoins (32 vs 35), alors qu'ils ont terminé au même niveau au Bulats: (63.2 vs 63.3). Ceci pourrait indiquer que notre expérimentation a contribué à combler le retard en anglais qu'ils affichaient, mais il faudrait répéter l'expérience avec plus de gens pour affirmer cela avec certitude.

La deuxième observation concerne l'intéressant cas du participant 3 (P3). Alors qu'il était beaucoup plus faible que les autres en anglais selon le test de départ, son score final approche ceux des autres sans même que cette personne ait suivi de cours d'anglais, seulement grâce à notre expérimentation. Ce fait est très encourageant pour la poursuite de cette recherche.

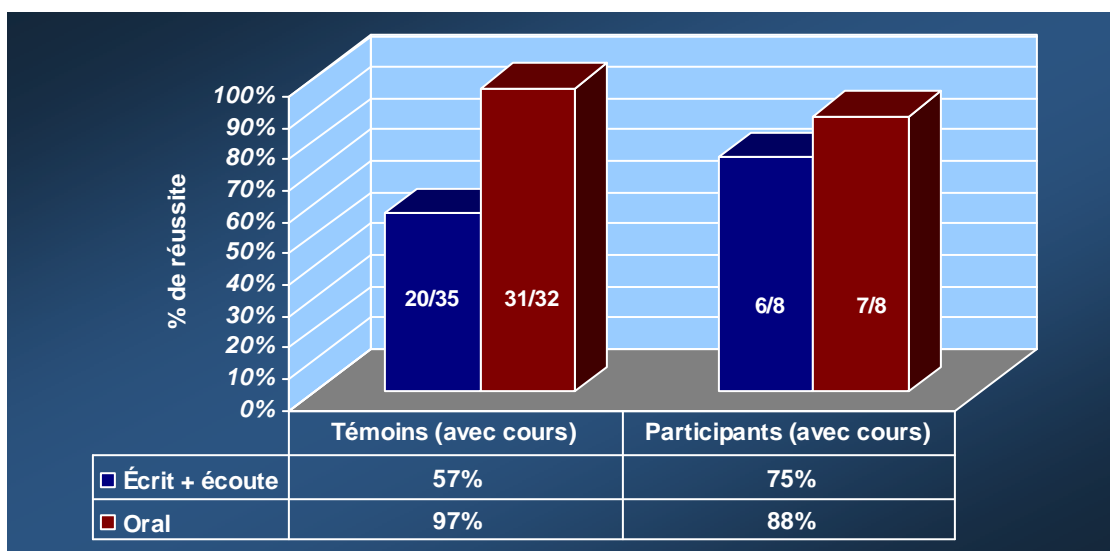
Figure 1: Résultats au Bulats oral : Personnes avec cours d'anglais



Pour l'oral, seuls certains T1 et P1 ont fait le test Bulats, avec des résultats pratiquement identiques, mais nos participants n'ont pas fait 15 heures d'échange oral. Cela pourrait suggérer que, pour que nos activités supplémentaires permettent de s'améliorer en production orale de l'anglais, il faut s'exercer à le parler. Cette affirmation abonde dans le même sens que Swain (1985) en suggérant qu'il faut parler la langue pour améliorer sa capacité à la parler.

Il importe maintenant de considérer les taux de réussite au Bulats des étudiants qui ont suivi le cours d'anglais, car c'est finalement plus important que leur score, ce que présente la figure 2.

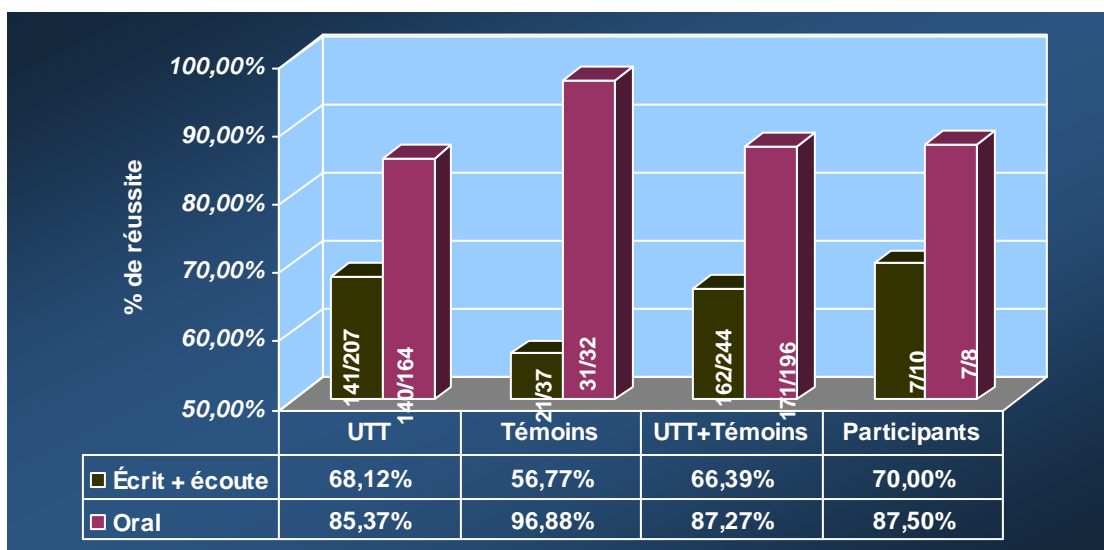
Figure 2: Pourcentage de réussite au Bulats : Personnes avec cours d'anglais



Pour le test «écrit et écoute», les participants dépassent largement les témoins, il est donc légitime ici de supposer que le travail supplémentaire a porté ses fruits. Par contre, pour l'oral, il est impossible de se prononcer. Cela est dû à la petitesse des groupes: car dans les deux cas il n'y a eu qu'un seul échec.

De plus, le taux de réussite des témoins qui ressort de la figure 2 est stupéfiant, puisque au cours des cinq dernières années, le taux de réussite à l'examen externe était de 58% avec une difficulté marquée pour l'oral. Quelques explications sont plausibles: avec le Bulats, les étudiants peuvent désormais choisir de faire seulement l'écrit ou l'oral, et donc attendre s'ils ne se sentent pas vraiment prêt à faire l'oral, ce qui a été le cas ici pour certain individus. Ensuite, peut-être que le test oral Bulats est plus facile à réaliser que le test FCE. Ou bien peut-être que les efforts des enseignants d'anglais conscients de ce problème, commencent à porter leurs fruits.

Figure 3: Pourcentage de réussite au Bulats du printemps 2006 (tous)



Par contre, en poussant plus loin l'analyse en considérant les résultats de tous les étudiants de l'UTT pour la session de test du printemps 2006, on voit que l'échantillon n'est pas vraiment représentatif, le taux de succès est supérieur à ce qu'on avait auparavant à l'UTT, probablement parce que beaucoup d'étudiants qui ne se sentaient pas prêts, ne se sont pas inscrits à l'oral. Est-ce que les P1 se seraient inscrits s'ils n'avaient pas décidé de suivre le projet? Est-ce qu'ils auraient réussi?

Il convient maintenant d'observer l'impact de notre projet sur la motivation des personnes qui s'y sont impliquées, ce que résume le tableau 5.

Tableau 5: Impacts sur la motivation

Groupe	Mot. 1 (/60)	Mot. 2 (/60)	Progrès	Plus motivés
Témoins (n = 28)	45.6 [37-53]	44.5 [36-54]	- 2.4 %	11/28 (39%)
Participants (n = 9)	45.9 [38-52]	47.0 [42-54]	+ 2.4 %	8/9 (89%)

En combinant d'un côté les témoins et de l'autre les participants (qu'ils aient suivi ou non le cours d'anglais), il ne semble pas y avoir de différence significative entre les niveaux de motivation de départ des témoins et des participants. Par contre, ce qui est intéressant de constater, c'est que tous les participants à l'exception d'un seul ont vu leur niveau de motivation progresser, soit 8 sur 9. Pour ce qui est des témoins, le niveau moyen de motivation a chuté, et plus de la moitié des répondants ont vu leur motivation régresser. Il s'agit probablement d'un signe que la formation traditionnelle proposée à l'UTT n'est pas satisfaisante. Ceci a pu être vérifié lors des interviews lors desquelles les participants n'ont donné que des appréciations positives de leurs locuteurs, de leurs conversations et du *chat* synchrone. Lorsqu'ils ont été amenés à commenter les désavantages liés au projet, ils ont surtout parlé des problèmes techniques, du contenu et du format des activités.

5. Conclusions

Nous retirons plusieurs leçons de cette expérience. La première concerne le format et le contenu des activités: peu importe notre bonne volonté, rien ne sert de vouloir trop contraindre les participants par une série de directives qu'ils sont peu susceptibles de suivre. Il faut éviter de tuer la spontanéité. De plus, une réalité technologique a sauté aux yeux: tous les participants n'ont pas l'équipement (matériel et services) pour accomplir les tâches espérées.

En ce qui concerne l'impact des activités sur l'**écrit**, comme nous l'avons déjà dit, il ressort des données recueillies que, même si cette différence n'est probablement pas significative compte tenu de la taille des groupes, nos participants semblent avoir démarré à un niveau plus faible que les témoins (32 vs 35), alors qu'ils ont terminé au même niveau au Bulats: (63.2 vs 63.3). De plus, parmi les gens qui ont suivi le cours, le taux de réussite pour la partie écrite fut de 75% pour nos participants mais de 57% chez les témoins. En conséquence, on est amené à penser qu'un mélange de *chat* écrit et oral, même s'il n'est pas réalisé dans le cadre d'activités structurées, peut permettre de progresser à l'écrit de la même façon qu'un cours traditionnel.

Pour ce qui est de l'impact des activités sur l'**oral**, la supériorité de nos participants pour l'oral n'est pas ressortie (13.9 vs 13.5) ce qu'on pourrait donc imputer à leur manque de pratique de l'oral. Dans chaque groupe, une seule personne a échoué au test. La seule personne qui a vraiment fait beaucoup de *chat* oral comme prévu (en fait plus de 40 heures!) est la participante qui était la plus faible en anglais au départ. Qui plus est, celle-ci n'a même pas suivi de cours d'anglais et son score final est près de celui des participants qui ont suivi le cours et qui ont fait du *chat* sans oral.

Enfin, en ce qui a trait à l'impact des activités sur la **motivation**, il apparaît être le plus marquant des impacts: tous nos participants sauf un sont ressortis plus motivés face à l'anglais et sa pertinence, alors que chez les témoins, la motivation a stagné ou régressé.

Bibliographie

- Brown, J.S., Collins, A., Duguid, P., 1989, Situated cognition and the culture of learning, *Educational Researcher*, 18, 1, p. 32-42.
- Dörnyei Z., Schmidt R., 2002, *Motivation and second language acquisition*, Honolulu, University of Hawai'i's Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Educational Testing Service, 2001, *TOEFL test and score data summary* (édition 2001-2002), Princeton, NJ, Educational Testing Service.
- Gardner, R.C., 1968, Attitudes and motivation: Their role in second-language acquisition, *TESOL Quarterly*, 2, p. 141-150.
- Kern, R.G., 1995, Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production, *The Modern Language Journal*, 79, 4, p. 457-476.
- Krashen, S., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York, Pergamon Press.
- Long, M., 1980, *Input, interaction and second language acquisition*, University of California, Los Angeles, these de doctorat.
- Noëls, K., 2001, New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation, in Z. Dörnyei et R. Schmidt éd. *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, p. 43-68), Honolulu, University of Hawai'i's Second Language and Teaching Curriculum Center.
- Pichette, F., 2005, Time spent on reading and reading comprehension in second language learning, *Canadian Modern Language Review*, 62(2), p. 243-262.
- Swain, M., 1985, Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, in Gass, S.M. et Madden, C.G. éd. *Input in second language acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, p. 235-253. Vygotsky, L., 1962, *Thought and language*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Wesche, M., 1994, Input and interaction in second language acquisition, in C. Gallaway et B.J. Richards éd. *Input and interaction in language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 219-249.