



HAL
open science

L'impact d'un projet d'échange à distance avec des natifs et non-natifs sur la motivation des apprenants dans l'apprentissage de l'anglais : une enquête sur un projet eTwinning dans une classe de l'École Élémentaire Jean Jaurès au Versoud (38)

Wen Jun Tang

► **To cite this version:**

Wen Jun Tang. L'impact d'un projet d'échange à distance avec des natifs et non-natifs sur la motivation des apprenants dans l'apprentissage de l'anglais : une enquête sur un projet eTwinning dans une classe de l'École Élémentaire Jean Jaurès au Versoud (38). Linguistique. 2010. dumas-00565864

HAL Id: dumas-00565864

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00565864v1>

Submitted on 14 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



L'impact d'un projet d'échange à distance avec des natifs et non-natifs sur la motivation des apprenants dans l'apprentissage de l'anglais

Une enquête sur un projet *eTwinning* dans une classe de l'École Élémentaire Jean Jaurès au Versoud (38)

Nom : TANG

Prénom : WEN JUN

UFR DES SCIENCES DU LANGAGE

Mémoire de master 1 recherche - 18 crédits – Sciences du langage

Spécialité : DILIPEM (Didactique des Langues et Ingénierie PEdagogique Multimédia)

Sous la direction de Christian DEGACHE - Professeur des Universités

Année universitaire 2009-2010

L'impact d'un projet d'échange à distance avec des natifs et non-natifs sur la motivation des apprenants dans l'apprentissage de l'anglais

Une enquête sur un projet *eTwinning* dans une classe de l'École Élémentaire Jean Jaurès au Versoud (38)

REMERCIEMENTS

Je souhaiterais exprimer toute ma gratitude à tous ceux qui ont pris part à la réalisation de ce mémoire de recherche.

Je tiens à remercier à Christian Degache, mon directeur de recherche pour ses précieux conseils et sa disponibilité.

Je remercie Pascal Fancea, le responsable du projet *eTwinning* à CRDP de l'académie de Grenoble qui m'a beaucoup aidée dans la recherche du terrain d'étude de ce travail.

Je remercie également Annabelle Vial, enseignante CE2 - CM1 de l'École Élémentaire Jean Jaurès au Versoud (38) qui m'a gentiment accueillie dans sa classe.

Un grand merci aux enfants de la classe de CE2 – CM1 de l'École Élémentaire Jean Jaurès au Versoud (38).

Je voudrais exprimer toute ma reconnaissance à Monique Dutilleul, pour sa générosité et son aide précieuse dans la lecture et la correction de ce mémoire.

Enfin j'ai une pensée affective pour ma famille et mes proches qui m'ont soutenue tout au long de ce travail.

Cette recherche sur la motivation dans l'apprentissage de l'anglais a été effectuée dans un contexte d'échange à distance et dans le cadre d'un projet eTwinning avec la participation d'une classe de CE2 et CM1 de l'École Élémentaire Jean Jaurès au Versoud (38). Les résultats obtenus nous montrent que l'échange à distance avec d'autres apprenants et avec des locuteurs natifs de la langue cible favorise la participation de l'élève en cours, l'encourage à communiquer et le motive dans l'apprentissage de cette langue. D'autre part, l'utilisation de documents authentiques, les activités d'apprentissage variées et ludiques, et le fait de travailler sur ordinateur et Internet semblent être des moyens parfaits pour motiver le public ciblé dans son apprentissage.

MOTS-CLÉS : motivation, apprentissage, anglais, *eLearning*, *eTwinning*

This research work about the motivation in English learning was based on an eTwinning project and was done in the context of online exchange. It involved the participation of the joint third and fourth year class of the Jean Jaurès Primary School in Le Versoud (38). As the results show we can see that online exchange with other learners and native speakers encourage the student to communicate, take a more active part in class and feel more inclined to learn the language. Moreover, the use of authentic documents, the more varied and interesting activities done during the project and the fact of working at computers and on the Internet seem to be very good incentives to motivate the students in English learning.

KEYWORDS: motivation, English learning, *eLearning*, *eTwinning*

本文介绍了一个以 eTwinning 为平台通过互联网而建立的校际国际交流合作项目，以及该项目对学生英语学习动机的影响。研究的对象是 l' École Élémentaire Jean Jaurès au Versoud (38) 的三年级和四年级合班的学生。研究结果展示了通过网络与其他国家的英语学习者以及以英语为母语的人交流对研究对象的学习动机起到了促进作用，尤其促进了他们的口语及参与课堂活动的积极性。另外，生动真实的教学材料，各种有趣的课堂活动，以及电脑和网络在教学过程中的运用都是非常有效的促进学生的英语学习动机的因素。

关键词：英语 学习 动机 网络化学习 eTwinning

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	11
1 L'ÉCHANGE À DISTANCE DANS L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES.....	15
2 LA MOTIVATION SUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES À TRAVERS DIFFÉRENTES THÉORIES.....	20
3 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	25
CONCLUSION.....	55
ANNEXES.....	59
BIBLIOGRAPHIE	85
TABLE DES MATIÈRES	89

INTRODUCTION

Le sujet de ce mémoire de recherche est centré sur la motivation de l'apprenant dans l'apprentissage de l'anglais à travers un projet d'échange à distance avec des anglophones (natifs et non-natifs) en contexte scolaire.

Quand j'étais enseignante d'anglais en Chine, j'ai pu rencontrer un certain nombre d'élèves en grande difficulté dans cette langue. Celle-ci était due à une très faible motivation de l'apprenant qui ne trouvait aucun attrait à la langue elle-même et qui n'en comprenait ni l'utilité ni la finalité. Comme Hay (2005)¹ l'a démontré, les apprenants ne sont pas utilisateurs des langues qu'ils apprennent malgré tous les outils et les moyens de communication mis à leur disposition. Pour les autres élèves, ceux qui semblaient être plus motivés, la raison de leur motivation se trouvait souvent dans la réussite aux examens de cette matière obligatoire et le statut lingua franca de l'anglais dans le monde professionnel.

Bien que les apprenants en France ne soient pas dans le même système d'éducation que les apprenants en Chine, ils semblent partager un manque de plaisir dans l'apprentissage de la langue cible et un manque d'occasion d'utiliser cette langue. Même si l'anglais (L2)² est imposé aux élèves dès le plus jeune âge dans beaucoup d'écoles de ces deux pays, les résultats de cet apprentissage ne sont généralement pas très satisfaisants : il semblerait que certains élèves, ayant pourtant appris l'anglais pendant des années, soient incapables de communiquer aisément avec un natif de cette langue cible.

Cet échec dans l'apprentissage des langues étrangères peut s'expliquer par le manque de motivation des apprenants. D'après un article de Péchou (2005 : 100), « Gardner et Lambert (1972) soutiennent que la motivation qui sous-tend tout 'investissement' est plus importante que l'aptitude pour garantir le succès de l'apprentissage ». Mais qu'est-ce que la motivation dans l'apprentissage de L2 ? Pour répondre à cette question, on fait référence à la définition proposée par Gardner (1985, cité par Moïinvaziri, 2007) : « *the extent to which an individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity* ».

Cette notion a été précisée par Raby (2008a : 10) en contexte scolaire :

La motivation pour apprendre une langue étrangère en situation académique peut être définie comme un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage, notamment la prise de parole en classe de

¹ D'après son enquête, sur 624 étudiants de l'Université Scientifique et Médicale Joseph Fourier à Grenoble, 42% d'entre eux ne vont jamais voir de films anglais en version originale lorsqu'il y a le même film doublé en français, et 71% de ces étudiants ne lisent jamais de livres en anglais.

² L2 : la langue seconde.

langue, qui permet à l'élève de maintenir son engagement à réaliser les tâches proposées quel que soit le degré de réussite immédiate dans son interaction avec les autres élèves ou le professeur [...] et qui, une fois la tâche terminée, le pousse à renouveler son engagement dans le travail linguistique et culturel.

À ce sujet, beaucoup d'enseignants et de concepteurs se demandent comment on peut améliorer et maintenir la motivation dans le processus d'apprentissage des langues étrangères chez l'élève. De nombreuses méthodes et méthodologies en didactique des langues étrangères sont ainsi apparues. Puren (1998) a classé les principales méthodes en sept groupes : transmissive/active, indirecte/directe, analytique/globale, explicite/implicite, déductive/inductive, applicatrice/imitative, écrite/orale³. Chaque méthode ayant ses atouts et inconvénients, le choix de celle-ci dépend essentiellement des besoins de l'apprenant. Par exemple, la méthode écrite semble difficile et ennuyeuse pour des écoliers, mais elle peut être efficace dans l'apprentissage de l'anglais spécialisé pour des médecins.

Pendant longtemps, la méthodologie de l'enseignement des langues a été développée de la plus ancienne - la méthode naturelle qui considère l'apprentissage d'une langue étrangère comme celui de la langue maternelle : l'apprenant est mis dans une situation donnée où il doit entendre et parler la langue cible comme sa langue maternelle - à la plus récente, la perspective actionnelle du CECRL⁴ qui met l'accent sur la notion de tâche. Selon Goullier (2006 : 21) :

Il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin personnel ou suscitée par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable.

Pendant la réalisation d'une tâche, l'apprenant, qui est devenu l'utilisateur de la langue cible, est mis en contact avec la langue dans une situation, soit simulée, soit authentique, où il peut développer ses compétences générales et linguistiques. De cette manière, le contact avec la langue cible et la compétence communicative sont privilégiés dans l'apprentissage des langues étrangères.

Dans nos sociétés actuelles, les nouvelles technologies ont amené des changements radicaux en termes de communication. Il n'est plus nécessaire de se déplacer pour rencontrer et communiquer avec des individus du monde entier, pour cela il suffit de se connecter à Internet. Ce phénomène passionnant touche tous les domaines et on le retrouve dans le système éducatif, tout comme dans la didactique des Langues Vivantes Étrangères (LVEs). Il offre de nouvelles perspectives de communication pour les

³ Cf. Annexe 1 : Principales « méthodes » en didactique des langues étrangères.

⁴ CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

apprenants en langues qui peuvent échanger directement avec des natifs sans se déplacer contrairement aux échanges scolaires et au tourisme à l'étranger.

L'intérêt de ce mémoire est de savoir si la motivation dans l'apprentissage de l'anglais chez l'apprenant peut être modifiée et augmentée par un projet d'échange à distance avec des anglophones natifs et non natifs. Si les effets d'un tel projet sont positifs alors quels sont les facteurs déterminants ? Une tâche bien structurée ? Le fait d'un travail coopératif ou/et collaboratif ? L'éveil de la curiosité sur la langue et la culture cible par la possibilité de connaître et de parler avec d'autres ? Ou bien le fait de travailler sur ordinateur et sur Internet ? Est-ce que l'échange et la communication avec des anglophones dans l'apprentissage de l'anglais peuvent aider l'apprenant à contracter une bonne habitude d'apprentissage et une autonomie à continuer l'apprentissage de cette langue après l'éducation scolaire et la reproduire dans l'apprentissage des autres langues étrangères ? Est-ce que ces types de projets d'échanges à distance ont la possibilité d'améliorer la situation dans l'apprentissage de l'anglais en milieu scolaire ?

Contrairement à ce que j'avais pu penser avant de commencer ce mémoire, la recherche d'un terrain d'étude s'est avérée plutôt difficile. J'avais l'image d'une France où la technologie informatique était assez développée et c'est pourquoi j'imaginai qu'il y avait beaucoup de projets d'échange à distance dans l'apprentissage et l'utilisation de l'anglais dans les établissements scolaires français. Je me suis donc lancée dans la recherche d'un projet type sur Internet et après de longues heures d'efforts, j'ai réalisé que beaucoup d'échanges dans les établissements étaient restés classiques et traditionnels par le biais de rencontres physiques comme les voyages scolaires ou des correspondances par courriel.

Pourquoi les échanges à distance, notamment par Internet qui comporte certains avantages (plus directs, plus faciles à réaliser et beaucoup moins chers), n'ont-ils pas une réussite immédiate dans les établissements scolaires ? En interrogeant certains enseignants, j'ai pu obtenir quelques éléments de réponses. J'ai réalisé que la non-maîtrise des savoir-faire informatiques chez les enseignants et les élèves, le manque d'équipements informatiques et les problèmes de connexion au réseau et à Internet sont les causes principales qui empêchent l'implantation de tels projets d'échange à distance. Toutefois il existe certains établissements scolaires précurseurs dans ce domaine qui n'ont pas hésité à passer outre les aspects techniques liés à ce nouveau mode de communication et d'enseignement des langues étrangères.

La réalisation de ce mémoire s'appuie sur une recherche documentaire des dispositifs existants de l'échange à distance et d'un ensemble de théories sur la motivation, notamment la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde, sur des analyses de références comme la conception *eLearning* et le dispositif *eTwinning* dans la didactique des langues, et sur la réalisation d'une enquête dans une

classe d'un établissement scolaire élémentaire français ayant un projet *eTwinning* d'échange à distance avec des anglophones natifs et non natifs.

Ce mémoire s'organise en trois parties. La première partie est consacrée au concept d'échange à distance dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. La deuxième partie rapporte les principales théories de la motivation sur l'apprentissage des langues étrangères. La troisième partie développe la méthodologie utilisée pour mener cette recherche et propose l'analyse des résultats issus d'une enquête sur le terrain.

1 L'ÉCHANGE À DISTANCE DANS L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

1.1 LE CONCEPT D'ÉCHANGE À DISTANCE

Jusqu'à ces dernières années, la correspondance dite traditionnelle avec l'écriture sur papier et l'envoi par la poste était le seul moyen d'échange à distance dans l'apprentissage des langues étrangères. Avec l'avènement d'Internet dans les années 90 et la popularisation qui a suivi, cette façon de communiquer s'est transformée par la correspondance dite cyber-correspondance qui facilite l'échange et augmente sa fréquence.

Aujourd'hui, la correspondance n'est plus la seule pratique d'échange à distance. En ce qui concerne l'enseignement il existe un grand nombre de dispositifs pédagogiques qui sont fondés sur une situation de travail menée en commun et à distance. Les échanges à distance permettent et facilitent des travaux collaboratifs et coopératifs entre élèves avec l'utilisation d'outils informatiques et de supports numériques. On citera par exemple le travail en tandem, le jumelage électronique, les villages interactifs. Ces nouveaux modes d'enseignement permettent aux apprenants de différents pays de travailler à distance sur des projets où les langues se croisent, de créer ainsi de nouvelles communautés apprenantes qui peuvent contribuer à améliorer la compréhension interculturelle.

1.2 *ETWINNING* DANS DES DOMAINES D'ACTION DU PROGRAMME *ELEARNING*

En 2003, la Commission Européenne a lancé le programme *eLearning* pour l'intégration efficace des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans les systèmes d'éducation et de formation en Europe.

1.2.1 La définition d'*eLearning*

Selon la Commission Européenne, *eLearning* se définit comme « l'utilisation des nouvelles technologies du multimédia et de l'Internet afin d'améliorer la qualité de l'éducation et de la formation à travers l'accès à distance à des ressources et des services, ainsi qu'à des collaborations et des échanges ». C'est pour cette raison, en janvier 2005, que l'action *eTwinning*, qui vise à favoriser les jumelages électroniques entre des établissements scolaires primaires et secondaires de différents pays membres, a été mise en place dans le cadre du programme *eLearning* et la formation tout au long de la vie.

1.2.2 Description générale du dispositif *eTwinning*

eTwinning est un dispositif où l'enseignant peut trouver des partenaires dans différents pays européens pour monter des projets coopératifs/collaboratifs pédagogiques et où l'élève peut avoir un contact direct avec des langues et des cultures différentes en partageant, échangeant, et en travaillant avec des camarades d'autres pays membres.

Dans les projets *eTwinning*, presque tous les échanges entre les partenaires sont numériques. Cela demande des connaissances et des pratiques informatiques et technologiques de la part de l'enseignant et de l'élève. Par exemple, l'élève doit rechercher des informations sur Internet, envoyer des courriers électroniques, insérer des images ou des vidéos dans un blog du projet ou sur leur *Twinspace*⁵, en accord avec la politique ministérielle de l'Éducation Nationale (2009a, para. 1) qui « vise à exposer les élèves à la "langue authentique" en favorisant le contact avec des "locuteurs natifs", des exemples de baladodiffusion et de visioconférence et des publications récentes sur le bilinguisme et le plurilinguisme ».

eTwinning représente également la perspective actionnelle du CECRL (2001 : 15) qui considère les apprenants d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches. Dans le but de réaliser une tâche commune, l'élève doit échanger, négocier et agir avec des partenaires de différentes langues et cultures. Pendant ce processus, il doit faire appel à toutes ses compétences générales (savoir, savoir-faire, savoir-être, et savoir-apprendre), ses compétences communicatives langagières (la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique) et ses stratégies d'apprentissage et de communication (stratégie cognitive, stratégie métacognitive, etc.). La langue n'est pas seulement une discipline à apprendre, elle devient un outil, un moyen d'échange entre les élèves de différents pays. Selon les projets, ils peuvent utiliser leur langue maternelle, la langue de leur partenaire, ou bien une langue tierce, ce qui évoque l'approche plurilingue du CECRL.

En même temps, une démarche interculturelle est également mise en place pour que les élèves puissent connaître et respecter la culture des autres, la comparer à la leur afin de mieux se comprendre et d'accomplir un projet ensemble. On peut également trouver une approche interdisciplinaire dans ce dispositif qui peut directement concerner des matières telles que l'économie, le management, les sciences et les langues étrangères (anglais et espagnol). Le Lycée l'Oiselet de Bourgoin-Jallieu (38) est un établissement précurseur dans ce domaine pour avoir mis en place des projets d'échange à distance dès la fin des années 1990.

⁵ Un espace virtuel où l'enseignant et l'élève peuvent communiquer et mettre en œuvre leurs projets.

1.3 EXEMPLE DE PROJETS *eTwinning* AU LYCÉE L'OISELET DE BOURGOIN-JALLIEU (38)

J'aimerais présenter un des projets *eTwinning* pour que mes lecteurs puissent avoir une vision plus claire et plus complète de ce dispositif.

Avant d'utiliser *eTwinning*, le Lycée l'Oiselet de Bourgoin-Jallieu bénéficiait déjà d'une certaine expérience dans l'action d'échange à distance. En effet, dès septembre 1999 il avait créé son propre dispositif de classes virtuelles WKTO Espaces Numériques de Travail. *eTwinning* facilita grandement la recherche de partenaires. Comme l'explique M. Garcin, professeur de management, « Nous sommes passés d'une période artisanale au cours de laquelle nous recherchions en ligne des adresses de courriels de lycées étrangers, au dispositif *eTwinning* qui est bien plus efficace dans le sens où nous disposons d'une liste qualifiée d'enseignants qui sont eux aussi en situation de recherche active de partenaires »⁶.

1.3.1 Création d'un projet *eTwinning*

Lorsqu'un nouveau projet est lancé par les enseignants du lycée, ils doivent tout d'abord s'inscrire sur le portail *eTwinning* et faire une recherche d'éventuels partenaires. Cette recherche peut être conduite soit par un thème de projet précisé, soit par des noms d'enseignants et/ou d'établissements scolaires. Une fois les partenaires étrangers⁷ trouvés, tous les professeurs des lycées participants discutent et redéfinissent le thème du projet. Ensuite, chacun d'eux commence à décrire le projet dans son tableau de bord et demande une validation du projet auprès du Bureau d'Assistance National (BAN)⁸ de son pays. Chaque année, le Lycée l'Oiselet de Bourgoin-Jallieu démarre plusieurs projets avec des thèmes variés comme la visite virtuelle d'une ville, le développement durable, la peinture...

⁶ Cf. Annexe 2 : *eTwinning* et la création de classes virtuelles européennes.

⁷ On ne peut pas monter un projet avec un partenaire du même pays que le notre. Pascal FANCEA CRDP Grenoble. Cf. Annexe 3 : Fiche technique *eTwinning*.

⁸ Les Bureaux d'Assistance Nationaux sont des organismes de coordination de projets *eTwinning*. Ils offrent des formations et une assistance, organisent des réunions et des concours à l'échelle nationale, mais aussi dirigent des campagnes médiatiques et relationnelles. Cf. <http://www.etwinning.net/fr/pub/help/nss.htm> consulté pour la dernière fois en mai 2010.

1.3.2 La nature du groupe et des regroupements

ETwinning aide l'enseignant et l'élève à construire des situations d'apprentissage différentes d'une classe traditionnelle de langues étrangères. Les élèves peuvent travailler en binôme, en trinôme, ou en x-nôme, ils sont monolingues ou plurilingues, et ils sont de différentes nationalités.

Dans un des projets du Lycée l'Oiselet de Bourgoin-Jallieu, des lycées de 9 pays s'étaient regroupés en 60 classes virtuelles de 18 élèves en moyenne. Par exemple, une des classes virtuelles se composait de deux Polonais, deux Italiens, deux Allemands, deux Roumains, deux Slovènes, deux Grecs, deux Bulgares, deux Tchèques et deux Français. Les élèves n'étaient pas tous issus de la même année scolaire, des élèves de 2nde pouvaient travailler et côtoyer des élèves de terminale en fonction de leur niveau linguistique afin que ce dernier soit équilibré et identique.

1.3.3 L'autonomie de décision de l'apprenant

Même si les enseignants choisissent les partenaires et le thème du projet, les élèves sont traités comme les acteurs principaux de la réalisation du projet. Les élèves peuvent négocier l'objectif et le contenu du projet avec l'enseignant. La recherche d'informations par les élèves est menée spontanément sur Internet, au CDI⁹ de l'établissement, à la bibliothèque, etc. Ils peuvent également travailler sur leur projet librement en dehors de la classe. L'enseignant n'est plus considéré comme un maître mais plutôt comme un guide ou un tuteur qui laisse à l'élève une certaine liberté et autonomie dans son travail. Il peut également donner des informations et des aides linguistiques à l'élève en présentiel ou à distance, et accessoirement l'aider à résoudre des problèmes informatiques.

1.3.4 La place des langues étrangères dans le projet

Les projets sont souvent interdisciplinaires, ils peuvent inclure différentes disciplines telles que l'économie, le management, l'espagnol et l'anglais. De ce fait, la langue étrangère n'est plus simplement une matière à apprendre, elle devient un moyen d'échange et de communication. L'élève doit se motiver dans son apprentissage de la langue cible afin de comprendre ses partenaires étrangers et de se faire comprendre. Ils partagent leurs connaissances, échangent leurs points de vue et leur savoir-faire, tout en respectant la langue et la culture des autres.

⁹ CDI : Centre de Documentation et d'Information.

1.4 CONCLUSION CHAPITRE 1.

Le dispositif d'échange à distance comme *eTwinning* propose des changements dans le déroulement et le contenu des cours de langues étrangères. Grâce à l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), l'élève ne travaille plus seulement sur des manuels et des documents audio fabriqués. Les conversations ne sont plus simulées, l'apprenant parle pour se faire comprendre et pour comprendre les autres dans des situations réelles. Le mode de travail en partenariat avec des apprenants étrangers du même âge encourage l'élève à s'exprimer librement sans contraintes hiérarchiques comme il en existe entre un enseignant et son élève. Cet échange permet également de sensibiliser davantage l'élève aux diversités linguistiques et culturelles européennes. De plus, dans un projet *eTwinning*, l'élève bénéficie d'une certaine autonomie dans son apprentissage qui lui donne le sentiment de travailler pour ses propres besoins.

2 LA MOTIVATION SUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES À TRAVERS DIFFÉRENTES THÉORIES

Les recherches sur la motivation en L2 sont nombreuses et beaucoup de théories ont été élaborées. La théorie fondatrice est celle de Gardner qui inscrit la motivation dans l'environnement social en basant sa recherche sur le terrain du bilinguisme où l'influence de la langue – culture cible est remarquable sur l'apprentissage. Mais la motivation est avant tout un processus psychologique. Deci et Ryan ont démontré deux orientations de la motivation qui dépendent respectivement de facteurs externes et du désir de l'apprenant. Ma recherche se situant dans un contexte scolaire, il faut évidemment prendre en compte les facteurs sociaux qui influencent la dynamique motivationnelle des élèves en classe, ces facteurs sont développés dans les théories de Viau et Raby.

2.1 LE CONCEPT DE MOTIVATION INTÉGRATIVE (GARDNER, 1985)

Pendant plusieurs années, les recherches sur la motivation se focalisaient essentiellement sur la perspective psycho-sociale initiée par Robert Gardner (1985 ; Gardner et Lambert, 1972) qui distingue l'orientation intégrative et l'orientation instrumentale chez l'apprenant de L2.

Selon Gardner (cité par Gayed et Mompean, 2009 : 92), « la motivation pour apprendre une langue dépend de l'attitude de l'apprenant envers la culture et les locuteurs de cette langue ». L'orientation intégrative « *refers to the desire to learn a language in order to interact with, and perhaps to identify with, members of the L2 community* » (Noels, 2002 : 44). Raby (2008a : 11) a développé ce concept dans un de ses articles :

Un individu intégratif aura envie de découvrir la culture, les mœurs des locuteurs de la L2, il lui plaira à s'identifier à eux quand il parlera leurs langues, il pourra même aller dans certains cas jusqu'à vouloir abandonner sa communauté d'origine pour s'intégrer totalement à la communauté de la L2.

L'orientation instrumentale « *describes reasons for L2 learning that reflect practical goal, such as attaining an academic goal or job advancement* » (Noels, 2002 : 44).

Même si la théorie de Gardner a été fondée sur une situation bien identifiée (au Canada) où il existe principalement deux communautés langagières : celle des francophones et celle des anglophones,

Elle peut être considérée comme pertinente pour l'apprentissage de la langue en milieu exolingue, car les récents progrès technologiques permettent aux apprenants d'anglais de mieux connaître la culture et les valeurs des locuteurs natifs, grâce au cinéma ou à la musique par

exemple (Raby, 2008) et de pouvoir communiquer avec eux grâce à Internet. (Gayed et Mompean, 2009 : 93)

On suppose qu'il existe l'orientation intégrative de la motivation d'apprentissage chez les élèves en France où l'anglais n'est pas une langue officielle.

2.2 LE MODÈLE DE L'AUTODÉTERMINATION (DECI & RYAN, 1985)

Dans le champ psychologique, Deci et Ryan (1985, 1995, 2000) ont construit leur modèle de l'autodétermination identifié par deux orientations opposées : l'orientation intrinsèque et l'orientation extrinsèque dans l'apprentissage de L2.

2.2.1 L'orientation intrinsèque

L'orientation intrinsèque peut se définir comme le plaisir éprouvé dans l'étude d'une langue. Comme Noels (2002 : 45) l'a expliqué dans son article, l'orientation intrinsèque « *refers to reasons for L2 learning that are derived from one's inherent pleasure and interest in the activity; the activity is undertaken because of the spontaneous satisfaction that is associated with it* ». Selon elle, cette orientation est interprétée par des citations des apprenants d'espagnol, par exemple : « J'adore cette langue. Je suis très bon, et je veux la parler couramment » ou encore « L'espagnol est amusant pour moi ».

2.2.2 L'orientation extrinsèque

En opposition à l'aspect intrinsèque, l'orientation extrinsèque est établie sur des besoins et des envies en termes de satisfaction extérieure. Par exemple, l'apprenant est motivé parce qu'il veut obtenir de bonnes notes, satisfaire l'attente de ses parents, ou être compétitif dans le domaine professionnel. Selon Noels (2002 : 46), « *extrinsic orientation refers to reasons that are instrumental to some consequence apart from inherent interest in the activity* ». Dans ce même article, on peut relever quelques citations des apprenants d'espagnol afin de bien comprendre cette orientation. Il s'agit des réponses à la question « Pourquoi apprends-tu l'espagnol ? ». Certains apprenants ont déclaré que « Pour trouver un travail, c'est obligatoire dans l'éducation générale » ou encore, « Ma mère veut que je l'apprenne ».

Il semble que ces deux orientations chez Deci et Ryan ont certains aspects communs avec celles de Gardner appelées orientation intégrative et orientation instrumentale. Dans la partie suivante, je vais expliquer cette ressemblance basée sur les analyses de plusieurs chercheurs.

2.3 LES RELATIONS ENTRE L'ORIENTATION INTÉGRATIVE, INSTRUMENTALE, INTRINSÈQUE ET EXTRINSÈQUE (NOELS, 2002)

D'après Soh (1987), l'orientation intégrative est équivalente à l'orientation intrinsèque parce que ces deux orientations s'adressent à la langue et à la culture comme des buts et des facteurs motivants dans l'apprentissage de L2. Les orientations instrumentale et extrinsèque sont au contraire considérées comme des moyens pour atteindre d'autres buts, par exemple, obtenir une bonne note, communiquer à l'étranger... Cette opinion est défendue par d'autres chercheurs comme Jakobovitz (1970), Kelly (1969) et Dickinson (1995).

Néanmoins, Gardner (1985), Tremblay (1994) et Stevick (1976) ne sont pas d'accord avec cette idée et ils partagent un autre point de vue. Selon eux, il n'y a pas une construction cohérente entre ces quatre orientations. Les orientations intégrative et instrumentale sont toutes les deux extrinsèques car elles montrent que l'apprentissage d'une L2 tend vers certains buts qui se distinguent du simple plaisir éprouvé par l'apprenant dans l'apprentissage de la langue. Ils expliquent qu'il y a plus ou moins une similitude entre l'orientation intégrative et l'orientation intrinsèque, puisqu'il existe une attitude positive vers la langue cible et sa culture dans ces deux orientations.

Si l'orientation instrumentale est attachée aux besoins et aux attentes de l'extérieur, alors on peut la considérer comme étant une orientation extrinsèque. C'est-à-dire que l'apprentissage est effectué pour obtenir une satisfaction de réussite. En revanche, l'orientation intrinsèque est centrée uniquement sur le plaisir de l'apprenant dans son apprentissage d'une L2. Cela n'est pas vraiment pertinent avec l'orientation intégrative parce que cette dernière illustre une envie de s'identifier aux membres de la communauté de la L2. Cette envie peut être interprétée comme un plaisir de découvrir la langue et la culture, mais aussi comme un rejet de sa langue maternelle et de sa propre culture.

2.4 LA MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE (VIAU, 1997)

Viau (1997 : 7) a défini la motivation en contexte scolaire dans son ouvrage qui porte le même nom, comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Cette expression « atteindre un but » nous rappelle les deux orientations évoquées précédemment : l'orientation instrumentale et l'orientation extrinsèque. Il est certain que dans un contexte scolaire, l'apprenant n'effectue pas les activités d'apprentissage d'une L2 parce qu'il aime cette langue et éprouve du plaisir à l'apprendre, mais aussi pour obtenir de bonnes notes et réussir ses études. Cela joue un rôle principal dans son apprentissage.

Pourtant, cela ne peut pas assurer une motivation de longue durée chez l'apprenant. Car « les facteurs de la motivation [...] ne sont pas seulement cognitifs mais aussi sociaux, et ils sont aussi liés à l'environnement : le contexte, la situation de travail, la tâche, l'enseignant, les outils » (Raby, 2008a : 10).

Comment peut-on, en tant qu'enseignant, renforcer la motivation d'apprentissage chez l'élève ? Quand les orientations instrumentale et extrinsèque ne peuvent pas garantir un engagement et une attitude positive chez l'apprenant, peut-on retourner vers les orientations intégrative ou intrinsèque de sa motivation, autrement dit, renforcer le plaisir qu'il trouve dans l'étude de la langue ?

Cette hypothèse a été révélée par Gardner et Lambert (1959, 1972). Selon ces deux chercheurs, « *because it is related to positive attitudes towards the L2 community, the integrative orientation would be a better predictor of eventual proficiency than the instrumental orientation* » (Noels, 2002 : 44). Pourtant, certains chercheurs ne sont pas d'accord car ils considèrent qu'il existe d'autres orientations que celles de Gardner. Par exemple chez Clément et Kruidenier (1983), les orientations de voyage, d'amitié, et de connaissance...

Pour l'orientation intrinsèque, Noels (2002 : 50) a déclaré que « *those people who have an intrinsic or self-determined orientation are likely to feel positively about the activity and put in more effort over a longer period of time* ».

Viau a également porté une attention particulière aux activités d'apprentissage sur la motivation dans un de ses articles. Selon lui, même s'il y a plusieurs facteurs liés à la classe qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève, des activités d'apprentissage « forment la substance même des cours ; s'il n'y a pas d'activités, il n'y a pas de cours » (Viau, 2000, para. 21). Pour que les activités d'apprentissage soient motivantes, l'élève doit être « l'acteur principal ; son rôle n'est pas de recevoir de l'information comme dans une activité d'enseignement [...] mais de se servir de la matière apprise pour résoudre des problèmes, ou encore, de réaliser les exercices proposés par l'enseignant » (Viau, 2000, para. 2).

La motivation de l'apprenant en contexte scolaire dépend beaucoup de l'orientation instrumentale et extrinsèque. Mais c'est l'orientation intrinsèque qui peut maintenir une attitude plus positive chez l'apprenant pendant une longue durée d'apprentissage. Pour développer cette orientation, selon Deci et Ryan, « il faut choisir des thèmes qui correspondent à l'intérêt des élèves, favoriser une participation active et la coopération entre eux, proposer des activités ludiques et variées » (Bernaus, Genelot, Hensinger et Matthey, 2003 : 141). Ma recherche va s'appuyer sur cette conception de la motivation et essayer de justifier que la motivation de l'apprenant en anglais peut être

augmentée par une expérience d'échange à distance avec des anglophones. Dans ce cas, l'apprenant peut travailler avec ses camarades et/ou ses partenaires étrangers en utilisant l'ordinateur et Internet comme moyens de communication et de recherche de documents.

Dans ce domaine de recherche, Raby est « la seule à avoir étudié les caractéristiques motivationnelles de l'ordinateur en tant qu'outil et à proposer un modèle de la motivation dans un environnement numérique » (Gayed et Mompean, 2009 : 94).

2.5 LE MODÈLE DE LA MOTIVATION EN L2 : LE PROJET ESCALE (RABY, 2008)

Dans le projet ESCALE¹⁰, Raby nous a montré un modèle dynamique de la motivation. Selon elle,

La motivation pour apprendre une langue dans des contextes de travail recourant aux TICE peut être définie comme un état mental dynamique et changeant qui conduit les apprenants à se fixer des buts langagiers, culturels et sociaux, à planifier, réguler et évaluer leur travail grâce aux outils électroniques et à l'aide humaine qui leur est apportée par le dispositif. Dans sa forme achevée, on pourra dire que le dispositif est motivant s'il a permis à l'apprenant de développer ses propres stratégies d'apprentissage et s'il est prêt à renouveler son usage du dispositif pour de nouvelles tâches. (2008b : 41)

Le projet ESCALE a eu un impact motivant chez les participants qui étaient tous prêts à refaire « l'aventure ». Dans son article, Raby nous indique des points positifs sur la motivation des sujets comme « le plaisir du changement et l'ambiance détendue qui accompagne ce cours, [...] la découverte qu'il s'agit d'un but ambitieux, passionnant dont ils retirent un grand sentiment de fierté », et « la modalité partenariale qui a l'impact le plus marquant ». Mais l'impact du support informatique et plus particulièrement d'Internet semble « limité », car « il s'agit d'un travail de production et non de communication qui peut passer soit par le support papier soit par le support informatique » (2008b : 99-100).

2.6 CONCLUSION DU CHAPITRE 2.

Ces théories me permettent de mieux comprendre la motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde. La motivation est influencée par les caractéristiques individuelles de l'apprenant comme ses centres d'intérêt et par l'environnement d'apprentissage dans lequel il évolue comme les outils, les activités et l'enseignant. Cette réflexion m'a aidé pour effectuer mon enquête sur le terrain.

¹⁰ ESCALE : Évaluation de Scénarios Cyber Collaboratifs pour l'Apprentissage d'une Langue Étrangère.

3.1 PRÉSENTATION DU CONTEXTE

3.1.1 Le terrain de l'étude

Le terrain de ma recherche se situe dans une classe mixte de CE2 - CM1 à l'École Élémentaire Jean Jaurès au Versoud de l'Académie de Grenoble (38) en France. Pendant trois mois¹¹, du 10 décembre 2009 au 9 mars 2010, cette classe a réalisé un projet *eTwinning* avec deux écoles partenaires : Yester Primary School à East Lothian en Écosse et Sērmūkšu pamatskola à Sērmūkši en Lettonie.

Ce projet se nomme « Vous avez bien mangé? Et bien chantez maintenant !!! ». Il s'agit d'un échange à distance uniquement en anglais et axé sur des chansons et des recettes de chaque pays. Les participants sont âgés de 8 à 11 ans suivant l'établissement scolaire. Ma recherche est principalement basée sur le travail des élèves français. Le projet s'est déroulé en trois étapes :

- dans un premier temps, les élèves ont présenté leur région et ils ont choisi une chanson et une recette locale pour leurs partenaires écossais et lettons ;
- ensuite, ils ont appris les recettes et les chansons que leurs partenaires avaient choisies ;
- et à la fin du projet, ils se sont réunis avec leurs partenaires pour une visioconférence où ils se sont rencontrés pour la première fois et ont présenté le résultat de leur travail.

3.1.2 Les programmes de langues vivantes étrangères à l'école élémentaire

Selon le Ministère de l'Éducation Nationale (2009b, para. 1), « l'amélioration des compétences des élèves en langues vivantes est une priorité de l'Union Européenne. L'objectif est que chaque citoyen européen parle et comprenne deux langues étrangères ». C'est pour cette raison que depuis la rentrée 2008, l'apprentissage d'une langue étrangère commence dès le CP et se poursuit dans le secondaire.

L'anglais est une des langues étrangères proposées aux écoliers, les autres sont l'allemand, l'arabe, le chinois, l'espagnol, l'italien, le portugais et le russe. D'après le Bulletin Officiel (B.O.) du Ministère de l'Éducation Nationale (2008), « en fin de CM2, les élèves doivent avoir acquis les compétences nécessaires à la communication élémentaire définie par le niveau A1 du CECRL ». Par exemple, « l'élève sera capable de communiquer, en des termes simples et en utilisant des expressions élémentaires, au besoin avec des pauses pour chercher ses mots, si l'interlocuteur répète ou reformule ses phrases lentement et l'aide à formuler ce qu'il essaie de dire », la partie culturelle est également

¹¹ Cette période inclut les vacances scolaires de Noël et de Février.

prise en compte car « les connaissances sur les modes de vie du pays viennent favoriser la compréhension d'autres façons d'être et d'agir » (2007).

3.2 MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNÉES

La motivation comme processus est un état mental dynamique et changeant. Il semble difficile de la mesurer par un simple questionnaire dont « les réponses sont affectées par l'état du sujet au moment où il les fournit, elles rationalisent un état qui peut être assez confus et, de là, s'éloigner de la vérité du ressenti » (Wermersch, 1990). Pour cette raison, j'ai choisi d'utiliser la triangulation comme méthodologie de recherche qui permet à la fois « de contrecarrer les biais qui découleraient de l'adoption d'un point de vue unique, [...], d'articuler diverses théories scientifiques, [...] [et] de confirmer ou d'infirmer des résultats obtenus afin d'asseoir la validité interne de ces résultats » (Raby, 2008b : 21-22). Le recueil des données se compose de trois parties : l'observation en classe, les questionnaires (trois adressés aux élèves et deux adressés à l'enseignante), et un entretien avec deux élèves. Le traitement des données est effectué de façon quantitative et qualitative.

3.2.1 Les observations en classe

Les observations directes se sont déroulées pendant les cours d'anglais qui ont eu lieu une fois par semaine tout au long du projet. Des grilles d'observation¹² en classe ont été établies et des enregistrements vidéo ont été effectués avec l'accord écrit des parents de tous les élèves¹³. Les vidéos ont ensuite été transcrites et analysées.

Malheureusement je n'ai pas pu assister à la dernière séance du projet qui était une visioconférence entre les trois partenaires du projet en raison de la présence des équipes de CRDP¹⁴ de Grenoble pour la filmer. Mais j'ai toutefois pu voir l'enregistrement vidéo de cette séance grâce à l'enseignante française et à un outil en ligne : le *Flashmeeting*. Cela m'a permis de faire une analyse qualitative sur la motivation du public ciblé.

3.2.2 Les questionnaires

Deux questionnaires adressés à l'enseignante ont été établis dans le but de connaître son point de vue sur la motivation des élèves, les difficultés qu'elle a rencontrées pendant le projet, et les stratégies qu'elle a adoptées.

¹² Cf. Annexe 4 : Grille d'observation en classe.

¹³ Cf. Annexe 5 : Accord écrit d'enregistrements vidéo.

¹⁴ CRDP : Centre Régional de Documentation Pédagogique.

Les élèves ont répondu à trois questionnaires¹⁵ qui leur ont respectivement été distribués avant, pendant et après le projet, pour pouvoir analyser les changements de comportement sur leur motivation d'apprentissage de l'anglais. Le premier questionnaire qui peut être considéré comme un état des lieux permettait de connaître la motivation d'apprentissage de l'anglais chez l'élève et son sentiment sur la participation au projet d'échange à distance, y compris son évaluation personnelle sur ses compétences informatiques. Le deuxième questionnaire, distribué au cours du projet et avant la visioconférence, fut établi pour savoir le sentiment de l'élève sur les activités réalisées pendant le projet, et si la visioconférence allait l'intéresser. Une question ouverte « pourquoi ? » était posée après chaque question afin de voir comment l'élève interprétait les adjectifs proposés, tous ces adjectifs concernaient la motivation. Le troisième et dernier questionnaire remis une fois le projet terminé, avait pour objectif de noter les changements de comportement dans le cours d'anglais et l'appréciation des élèves sur le projet.

Le vocabulaire utilisé était courant, à la portée des élèves afin qu'ils puissent bien comprendre les questions et y répondre aisément. Par exemple : « Si tu faisais un projet d'échange dans le cours d'anglais avec des élèves étrangers qui seraient dans un autre pays, tu penserais : c'est cool, c'est intéressant, je m'en fous, c'est nul. ». Malgré toute l'attention que j'ai portée aux libellés des questions, certains mots ont posé quelques problèmes de compréhension et j'ai dû les expliquer. Par exemple, dans la question « As-tu déjà eu l'occasion de communiquer directement avec un anglophone ? », le mot anglophone était inconnu des élèves.

Compte tenu de leur jeune âge, entre 8 et 9 ans, il n'était pas évident pour eux d'exprimer leurs points de vue et plus encore de rédiger des réponses. C'est pourquoi j'ai élaboré à chaque étape de l'enquête un questionnaire adapté avec différents types de questions : fermées, ouvertes et mixtes.

3.2.2.1 Questions fermées

Les questions fermées comportent des questions à choix unique et à choix multiples. Elles sont facilement compréhensibles par les élèves et on les retrouve dans les trois questionnaires adressés aux élèves. Par exemple : Comment trouves-tu les cours d'anglais ?

- Très intéressants
- Intéressants
- Peu intéressants
- Pas du tout intéressants

¹⁵ Cf. Annexe 6 : Questionnaires adressés aux élèves.

Un tableau questionnaire¹⁶ a également été établi. Cette méthode m'a permis d'obtenir des données statistiques pour définir l'état initial des élèves sur leurs motivations d'apprentissage de l'anglais et pour réaliser des analyses quantitatives sur le changement de comportement de la motivation.

3.2.2.2 Questions ouvertes

Les questions ouvertes sont des questions demandant une réponse libre de la part des élèves afin de connaître plus précisément ce qu'ils ont aimé et ce qu'ils n'ont pas aimé dans le projet¹⁷. J'ai également posé plusieurs questions ouvertes à l'enseignante pendant et après le projet. La variété des réponses m'a permis de découvrir des points de vue auxquels je n'avais pas pensés. L'analyse des données a été faite de manière qualitative à partir de ces commentaires.

3.2.2.3 Questions mixtes

Les questions mixtes sont construites sous deux formes : des questions à choix unique avec une modalité « Autre » ou « Pourquoi ? » à la fin pour que les élèves puissent ajouter des précisions. La deuxième forme des questions mixtes s'illustre avec des questions fondées sur les échelles d'Osgood avec une question ouverte « Pourquoi ? » afin de voir comment les élèves interprètent les adjectifs proposés qui sont directement en lien avec la motivation¹⁸. Ces questions mixtes sont utilisées dans les trois questionnaires adressés aux élèves.

Les échelles comptent cinq points de mesure avec à chaque extrémité deux adjectifs diamétralement opposés (très intéressant / très ennuyeux). Mais ces échelles me semblaient être bien abstraites pour des enfants âgés de 8 à 9 ans. J'ai donc décidé de rendre ces points plus explicites en précisant le sens de chaque point au début du questionnaire : « 1. Très intéressants, 2. Intéressants, 3. Assez intéressants, 4. Ennuyeux, 5. Très ennuyeux ».

3.2.3 L'entretien

À la fin du projet, j'ai souhaité interroger deux élèves qui avaient déclaré ne pas aimer apprendre l'anglais lors du premier questionnaire (avant projet). Cet entretien s'est déroulé avec les deux élèves en même temps, dans la salle de cours pendant la récréation, sans la présence de l'enseignante ni d'autres élèves pour éviter toute influence ou intimidation.

¹⁶ Cf. Annexe 6 : Questionnaires adressés aux élèves, question 13 du questionnaire n°1.

¹⁷ Cf. Annexe 6 : Questionnaires adressés aux élèves, questionnaire n°3.

¹⁸ Cf. Annexe 6 : Questionnaires adressés aux élèves, questionnaire n°2.

Pour mieux structurer le déroulement de cet entretien, j'ai préparé et formulé des questions ouvertes comme un guide d'entretien¹⁹ afin d'obtenir des réponses spontanées et cohérentes en rapport à mes objectifs : savoir si des changements de motivation étaient survenus chez ces deux élèves pendant ou après le projet. Durant cet entretien, je les ai interrompus seulement de temps en temps pour poser des questions sur les points qu'ils souhaitaient éclaircir, pour développer ou stopper les digressions inutiles afin qu'ils puissent s'exprimer le plus librement possible. L'entretien a été enregistré avec l'autorisation orale des personnes interrogées. Les données ont ensuite été transcrites²⁰ pour les analyser de façon qualitative.

3.3 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

3.3.1 Résultats issus du temps d'observation

Les observations en classe se sont déroulées pendant quatre cours et représentent une durée totale de trois heures. À partir d'une grille d'observation, j'ai essayé de recenser les actions de chacun des élèves en classe (prise de parole, travail en groupe...) afin de pouvoir faire une analyse quantitative. Mais cette tâche s'est avérée très difficile à réaliser. Il m'était impossible de compter et de distinguer les intervenants tant les enfants parlaient souvent et en même temps. Toutefois, cette "agitation" chez les élèves révèle une participation enthousiaste de leur part. J'ai néanmoins pu combler ce manque d'informations grâce à leurs réponses dans les différents questionnaires.

J'ai pu constater que l'enseignante donnait des consignes et jouait un rôle principal en classe. Cependant il en résultait peu d'interactions entre les élèves lorsque l'enseignante posait une question car elle arrêtait très rapidement leurs discussions afin d'éviter tous bavardages gênants au bon déroulement du cours. De plus, il n'y eut aucun échange direct avec les partenaires écossais et lettons.

3.3.1.1 Le choix des activités

Pendant le déroulement du projet, les élèves ont travaillé sur une recette de cuisine traduite en anglais, sur deux chansons (une en écossais et l'autre en letton) et sur le *Twinspace*. Les supports utilisés étaient nombreux et variés avec des documents écrits (la recette du gratin dauphinois²¹, les chansons *Three Crows*²² et *Labvakaru, saimeniece*, et les documents PowerPoint que leurs camarades lettons avaient mis sur le *Twinspace*), des documents audio (les chansons) et des images (photos mises en ligne sur le *Twinspace* par les enseignants des trois pays participants).

¹⁹ Cf. Annexe 8 : Guide d'entretien.

²⁰ Cf. Annexe 9 : Transcription de l'entretien.

²¹ Cf. Annexe 10 : Recette du gratin dauphinois en anglais.

²² Cf. Annexe 11 : Paroles de la chanson « *Three Crows* »

Pendant que les élèves travaillaient sur la recette du gratin dauphinois en anglais, l'enseignante expliquait l'expression « les mots transparents²³ » et demandait aux élèves de les rechercher dans la recette. Cette activité ludique a permis aux élèves de connaître la notion des « mots transparents » et de développer une stratégie cognitive en l'utilisant dans leur apprentissage.

Les élèves participaient attentivement aux différentes activités et je pouvais noter un certain enthousiasme général. Pour cette raison, et si l'on se réfère à l'orientation intrinsèque développée par Deci et Ryan, alors on peut dire que ces activités étaient plutôt motivantes chez ces élèves.

3.3.1.2 L'introduction de l'ordinateur et d'Internet dans les activités


Ce projet d'échange à distance a permis d'utiliser pour la première fois l'ordinateur et Internet comme outils dans le cours d'anglais.

À cause du nombre restreint d'ordinateurs dans la classe, seuls deux groupes de deux élèves pouvaient travailler en même temps sur le *Twinspace*. Les binômes, qui travaillaient sur cet espace virtuel, montraient une forte motivation et un grand intérêt. Ils lisaient méticuleusement les consignes marquées par l'enseignante au tableau pour effectuer leur travail. Les activités demandées consistaient à chercher les images dans différentes rubriques et à regarder les documents PowerPoint que leurs camarades lettons avaient mis sur le *Twinspace*.

L'enseignante montrait aux élèves comment télécharger les documents et leur donnait une consigne : « Vous parlez entre vous et vous échangez, vous dites ce que vous en pensez ». Les élèves discutaient entre eux au sein du binôme mais aussi avec l'autre groupe pour avancer dans leur travail. Ils leur arrivaient de demander de l'aide à l'enseignante et à l'autre groupe. Cependant, les nombreux échanges concernaient des problèmes de navigation comme par exemple, comment fermer la fenêtre d'un PPT ? Comment ouvrir un nouveau document ?... Les compétences informatiques des différents binômes n'étaient pas homogènes, un binôme pouvait avoir fini l'activité alors que l'autre groupe cherchait désespérément comment faire.

²³ Selon l'enseignante « un mot transparent est un mot qui ressemble au français comme *elephant, lion...* »

HOME ACTIVITÉS DE PROJET ESPACE ÉLÈVES CHAT

Vous avez bien mangé? Et bien chantez maintenant !!! 

Activités

Images to present

songs

recipies

Activités les plus récentes

mars 2

Lelde Annija a chargé un nouveau document, scotland_maiga.
11:04 Document de vue Allez au dossier

Lelde Annija a chargé un nouveau document, skotija.
11:03 Document de vue Allez au dossier

Lelde Annija a chargé un nouveau document, i am_diana.
11:01 Document de vue Allez au dossier

Lelde Annija a chargé un nouveau document, francija.
10:59 Document de vue Allez au dossier


février 23

Michael Purves a écrit une nouvelle entrée de blog, Latvian song.
00:28

Subscribe to p20256's activities.

Membres

This Twinspace consists of 4 teachers, 8 pupils and 0 visitors.

Photo	Nom	Last login
	Wenjun tang Elève membre	10/03/10 14:29
	Michael Purves Teacher administrator	09/03/10 23:00
	Annabelle Vial Teacher administrator	07/03/10 22:17

Affichage de 3 résultat(s).
Afficher tous les membres

Blogs

Latvian song

22 février 2010 23:27

Hi Ilze,

Is it possible to upload a version of your song that has the singing too, as well as the tune? I have searched on the internet, but can't find a version of the song that I can let the pupils listen to. It's to help us pronounce the words correctly :-)

Thanks
Michael

Écrit par Michael Purves | 2 Vues, 0 Commentaires

Votre notation Moyenne (0 Voix)

☆☆☆☆☆ ☆☆☆☆☆

Boîte aux lettres

Boîte de réception

De	Date	Sujet
Ce répertoire est vide.		

Affichage de 0 résultat(s).
Afficher tous les membres

Calendrier

Temps	Titre	Type
Toute la journée	Shooting in Scotland - Pascal	Show TV Exportation

Photo 1 : extrait d'une page sur le Twinspace du projet

Les élèves étaient certainement attirés par les images et les documents, cependant leur préoccupation principale semblait plus concerner la réalisation de l'activité demandée que lire et regarder attentivement ce que leurs camarades lettons avaient écrit. La transcription suivante²⁴ est assez révélatrice de l'attitude des élèves :

²⁴ Extrait d'un dialogue avec un binôme qui consultait le document PowerPoint d'auto-présentation d'une fillette lettone. Ce document contenait 16 diapositives dont 5 avec du texte rédigé en anglais et le reste en image. Cf. Annexe 12 : Document d'auto-présentation

A = élève A, B = Élève B, O = observatrice

A : « *My family* (lisant ce qui était écrit). *Attend ! Il y en a une qu'on n'a pas vue. Monte, monte, pour voir. Les moustaches.* »

B : « *C'est très joli, les chapeaux !* »

A : « *Oui.* »

Ils ont fini cette tâche en une minute. Puisqu'ils avaient fini si vite leur travail, j'ai décidé de les interroger pour savoir s'ils avaient regardé attentivement le document et ce qu'ils en avaient retenu. Je leur ai donc posé quelques questions :

O : « *Elle s'appelle comment cette petite fille ?* ».

A : « *Je sais pas, ce n'est pas marqué.* »

Son nom était marqué en gros sur la première diapositive.

O : « *Si.* »

A : « *Ah, bon.* »

Ils ont commencé à regarder de nouveau le document. Ils ont lu un paragraphe du texte, mais le nom ne figurait pas sur la diapositive visionnée.

O : « *Comprenez-vous ce qu'elle a écrit ?* »

A : « *Non, pas du tout, non. Juste piano, music.* »

O : « *C'est-à-dire que vous comprenez quelques mots, c'est tout ?* »

A & B : « *Oui.* »

O : « *Essayez de trouver son nom, je pense qu'il est marqué au début.* »

Ils l'ont trouvé.

O : « *Voilà, bravo ! Et maintenant, essayez de trouver son âge.* »

Après quelques minutes...

O : « *Que préférez-vous, regarder les photos ou lire les phrases en anglais ?* »

A : « *Les photos, je dirai.* »

B : « *Moi, j'aime bien lire les phrases, enfin...même si je ne comprends pas trop.* »

Il y eut très peu d'échanges que ce soit au sujet des documents écrits ou des images et des photos. À mon avis, deux raisons peuvent expliquer ce résultat : premièrement, le temps était limité et les élèves ne pouvaient étudier le document que très rapidement sans en tirer aucun profit ; deuxièmement, les documents écrits étaient difficiles pour les élèves. Par exemple, quand j'ai demandé à l'élève A s'il avait compris ce paragraphe :

*I go to music school and I played piano in addition to another aisle and sol-fa. in the I am learning 5th class and there I have a very good and loyal to the friends they can count, but here I have a little over there.*²⁵

Il a répondu qu'il avait juste compris quelques mots, comme *piano* et *music*. En fait, il a essayé de chercher des mots qui ressemblaient au français comme les mots transparents. Cet élève a développé une stratégie cognitive, le transfert. D'après Oxford (1990), le transfert est défini comme « l'utilisation de la connaissance préalable (linguistique et/ou conceptuelle) ou des savoir-faire préalables pour faciliter une nouvelle tâche d'apprentissage langagier » (Degache, 2009, chap. 4). C'est une stratégie que beaucoup de ses camarades ont pratiqué pendant leur navigation sur les documents en langue cible.

Par ailleurs, ce court paragraphe présente plusieurs fautes grammaticales qui sont soulignées²⁶. Comme les élèves français n'ont pas un niveau suffisant pour distinguer certaines erreurs dans la langue cible, il serait plus judicieux que les documents écrits soient lus et corrigés au préalable par les enseignants.

3.3.1.3 La visioconférence

Je n'ai malheureusement pas pu assister à la visioconférence en direct en classe pour la raison évoquée plus haut, mais j'ai pu visionner un enregistrement vidéo. Dans cette unique visioconférence, qui a duré 14 minutes, les élèves des trois pays se sont présentés, ont chanté et mangé devant leurs camarades partenaires.

Comme c'était une belle occasion pour la réalisation d'un documentaire, la visioconférence ressemblait à une mise en scène. Les élèves n'ont pas pu parler ni échanger librement avec leurs partenaires. Les enseignants leur ont donné des phrases toutes faites à dire. L'enseignant écossais a demandé à ses élèves de dire « *Hi France, Hi, Latvia, we're very excited to see you all !* », ou encore « *Hello France, Hello Latvia, we're looking forward to singing !* », au lieu de laisser ses élèves s'exprimer librement.

²⁵ Cf. Annexe 12 : Document d'auto-présentation.

²⁶ Les mots et les phrases ont été soulignés par l'auteur.

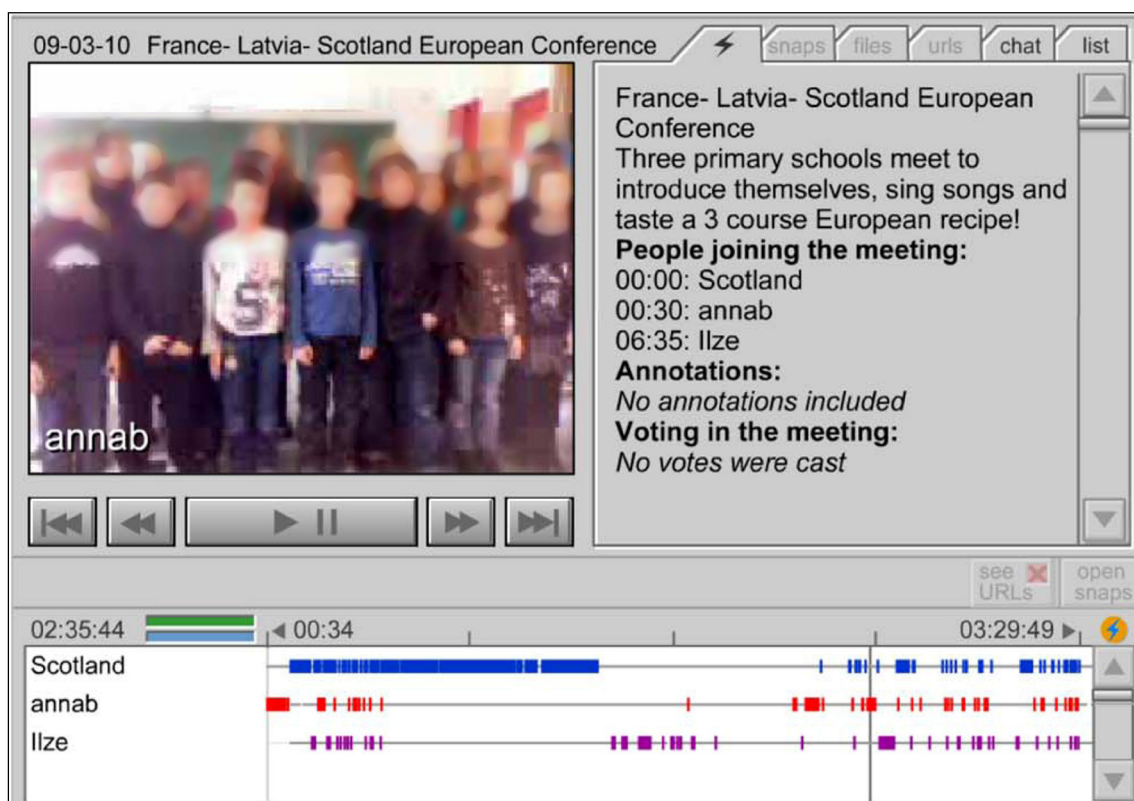


Photo 2 : capture d'écran de la visioconférence montrant les élèves français chantant la chanson écossaise

En outre, j'ai pu remarquer une différence flagrante des niveaux d'anglais entre les élèves français et leurs partenaires. Contrairement aux élèves français qui n'ont dit que quelques mots ou expressions courtes pendant la visioconférence, comme « *This is Scottish soup* » « *Enjoy your meal!* » et « *This is the French gratin dauphinois* », les élèves lettons semblaient plus à l'aise et s'exprimaient par des phrases relativement longues. Par exemple : « *My name is...Our school is not very big. Our school is very nice...* », « *We're eating the French gratin dauphinois. It's very tasty and I like it* ». D'après l'enseignante française, les élèves lettons venaient d'une classe plus avancée que la classe française.

J'ai cependant noté un point authentique pendant cette visioconférence. Les élèves étaient vraiment heureux de se voir, de se présenter et de chanter devant leurs camarades étrangers. Avec le recul, cet échange m'apparaît plus comme un échange culturel qu'un échange linguistique entre les élèves de ces trois pays.

Malgré ces observations en classe, je ne disposais pas de tous les éléments pour pouvoir saisir la motivation des élèves pendant le projet. Des questions restaient encore sans réponse. Avaient-ils trouvé les activités intéressantes pendant le projet ? Avaient-ils apprécié la visioconférence ? Étaient-ils plus motivés dans l'apprentissage de l'anglais après le projet ?... Pour connaître leurs opinions à ces questions, je leur ai proposé de répondre à trois questionnaires.

3.3.2 Résultats issus des questionnaires aux élèves

3.3.2.1 État des lieux

La classe étudiée est une classe mixte de CE2 - CM1 comptant 26 élèves. Sur l'ensemble de cette classe, seuls 16 élèves (5 filles et 11 garçons) ont répondu au premier questionnaire à cause de nombreuses absences. J'ai ensuite distribué les deux autres questionnaires à l'ensemble de la classe afin que les élèves absents lors du premier questionnaire ne se sentent pas exclus. Toutefois, pour effectuer des analyses avec des données comparables, j'ai volontairement exclu les réponses de ces élèves manquants pour ne relever que les réponses des 16 premiers élèves.

L'âge moyen des élèves est de 8 ans. Parmi eux, 37% ont commencé à apprendre l'anglais (L2) il y a 1 an, 50% il y a 2 ans et 13% il y a 3 ans. Cette proportion montre que les sujets ont peu d'expérience dans l'apprentissage de l'anglais. Selon le Ministère de l'Éducation Nationale, « l'enseignement de l'anglais à l'école élémentaire vise l'acquisition du niveau A1 du CECRL ». On peut supposer que les sujets ont des compétences limitées pour effectuer des activités interactives avec des natifs anglais. Cette hypothèse s'est confirmée pendant la visioconférence et par l'enseignante qui a déclaré : « je ne pense pas que des enfants si jeunes soient vraiment capables d'échanger en anglais, contrairement à des élèves de collège ou lycée »²⁷.

3.3.2.2 Le sentiment de compétence langagière

D'après les réponses relevées dans le premier questionnaire, 6% estiment que leur niveau d'anglais est très bon, 44% le trouvent assez bon et 50% le jugent passable avant le projet. On peut donc noter que ces élèves avaient déjà une assez bonne estime de leur niveau d'anglais malgré la courte durée d'apprentissage et le faible niveau réel de la langue cible chez ces élèves.

Selon Deci et Ryan (1991), cité par Vianin (2006 : 30), « la motivation intrinsèque serait suscitée par le besoin de se sentir compétent et autodéterminé ». Après le projet, les réponses ouvertes du dernier questionnaire comme « Je sais plus comment communiquer avec des étrangers²⁸ », « Maintenant je comprends mieux l'anglais, j'ai vu que l'anglais n'était pas dur » montrent que le sentiment de compétence chez certains élèves a été renforcé. Assurément, le projet a donné un impact positif sur la motivation de certains élèves à travers leurs sentiments de compétence.

²⁷ Cf. Annexe 7 : Échange de mails sur le projet entre l'enseignante française et moi.

²⁸ D'après le contexte, la réponse de l'élève peut être reformulée par « je sais mieux communiquer avec des étrangers ».

3.3.2.3 Le plaisir d'apprendre l'anglais

Avant le projet, 87% des élèves ont affirmé prendre plaisir dans l'apprentissage de la langue cible. Parmi eux, 7% ont même déclaré qu'ils adoraient l'anglais dans le cadre « Autres », 50% qu'ils trouvaient cette langue agréable à entendre. D'après Noels (2002 : 45), « *in the language learning context, this orientation [intrinsic orientation] might be characterized by the student who delights in the sounds, melody, and rhythm of a piece of prose or poetry in the foreign language* ». Cela nous confirme l'existence d'une motivation intrinsèque chez certains élèves.

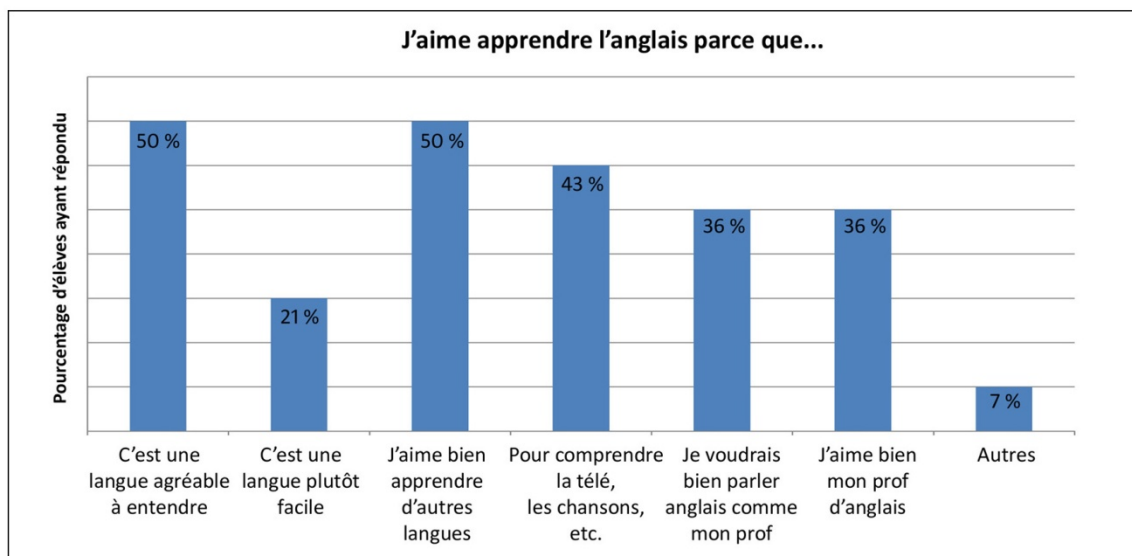


Fig.1 : pourcentage d'élèves aimant apprendre l'anglais parce que... (avant projet)

Parallèlement, 50% ont déclaré qu'ils aimaient également apprendre d'autres langues que le français. Cela nous montre une motivation initiale chez certains élèves sur l'apprentissage des langues étrangères. 43% ont affirmé qu'ils aimaient apprendre l'anglais « pour comprendre la télé, les chansons ». Ce besoin de la compréhension peut être interprété comme un simple plaisir vers des activités de la langue cible.

D'autre part on remarque l'importance de l'enseignant dans l'apprentissage de la langue seconde chez ces apprenants. En effet, 36% d'entre eux ont précisé qu'ils aimaient bien leur enseignante et autant voudraient parler anglais comme elle. Bien que la proportion soit moindre, ces déclarations rejoignent celles formulées dans un article de Suzuki (2004 : 19) où il indiquait que « 57,4 % des enquêtés français ainsi que 71,8 % des japonais croient à l'influence de la personnalité de l'enseignant sur leur motivation ». L'enseignant peut être un modèle dans l'apprentissage des langues, ses attitudes et son comportement peuvent influencer la motivation chez ses élèves.

On notera que deux élèves (élève A et élève C) ont exprimé ne prendre aucun plaisir dans l'apprentissage de l'anglais en précisant comme raisons que « c'est une langue désagréable à entendre » et que « je n'aime pas les cours de langues » (élève A), et d'après l'élève C qu'il « peut apprendre d'autres langues qui sont plus intéressantes que l'anglais ». Ce manque de plaisir sur la langue elle-même et sur les cours d'anglais illustre un manque de motivation intrinsèque chez les apprenants qui se traduit par un sentiment de compétence faible puisque ces deux élèves ont également déclaré que leur niveau d'anglais était passable.

Pourtant, une fois le projet terminé, tous les élèves ont déclaré qu'ils aimaient plus apprendre l'anglais qu'avant en donnant des raisons classées dans les catégories suivantes²⁹ :

La clarification sur les objectifs d'apprentissage	Car j'ai appris qu'apprendre l'anglais était très important pour communiquer. Car maintenant je sais que l'anglais sert à communiquer. L'anglais c'est bien pour parler à des gens anglais.
Les échanges avec des partenaires étrangers	Parce qu'on a parlé avec des anglais. Parce que c'est mieux de parler anglais avec d'autres enfants qu'un cahier.
La langue	Nous apprenons des nouveaux mots. Car j'ai appris quelques mots et des chansons. Avec le projet eTwinning, nous apprenons beaucoup plus l'anglais.
Le sentiment de compétence	Car je sais plus comment communiquer avec des étrangers. Parce que maintenant je comprends mieux l'anglais, j'ai vu que l'anglais n'était pas dur. C'est plus intéressant qu'avant. J'ai mieux compris l'anglais.
Le ludique	C'était plus drôle.

Ce tableau montre que le projet a eu un impact positif sur la motivation de notre public ciblé en clarifiant les objectifs d'apprentissage. Les élèves ont mieux saisi l'intérêt d'apprendre l'anglais pour communiquer. En effet, le fait d'être face à des enfants d'autres pays a stimulé les élèves français à parler avec eux dans la langue cible. Pour la grande majorité d'entre eux, c'était la première fois qu'ils se trouvaient en situation réelle de communiquer avec des étrangers et non face à leurs cahiers comme le souligne un élève. Cette situation a également modifié le comportement des deux élèves A et C qui prennent maintenant plaisir à apprendre l'anglais. Et grâce aux activités ludiques et variées (chanson,

²⁹ Les réponses ouvertes ont été traitées et corrigées de façon légère (fautes d'orthographe et de grammaire) pour permettre une compréhension plus claire aux lecteurs.

recette, travail sur ordinateur...), les apprenants ont enrichi leur vocabulaire en anglais ce qui a permis une augmentation de leur sentiment de compétence langagière et du plaisir d'apprendre la langue.

3.3.2.4 Le sentiment d'importance de l'apprentissage de l'anglais

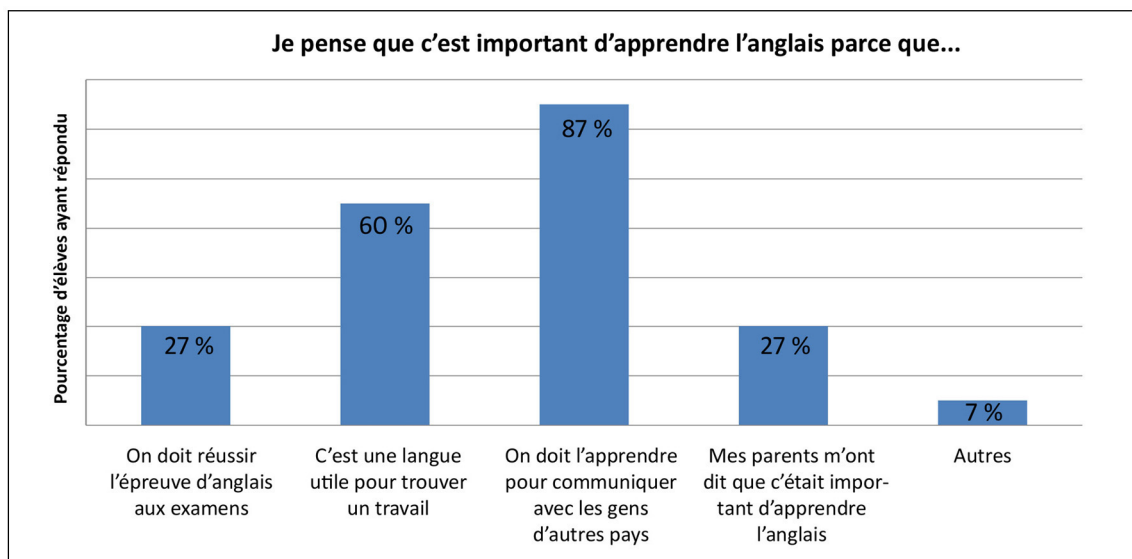


Fig.2 : pourcentage d'élèves pensant qu'il est important d'apprendre l'anglais parce que... (avant projet)

D'après les résultats du premier questionnaire, 94% des élèves pensaient que l'anglais était important. Parmi eux, 87% (Fig.2) ont indiqué la nécessité de l'apprendre pour communiquer avec les gens d'autres pays. Malgré leur jeune âge, 60% ont indiqué que c'était « utile pour trouver un travail à l'avenir ». Ces statistiques confirment l'image de l'anglais comme lingua franca dans le monde professionnel. Pour 27% des enfants, l'influence de la famille joue également un rôle important dans l'apprentissage de la langue cible. Si l'on se réfère à la définition de Brown (1993 : 142), « *extrinsically motivated behaviours [...] are carried out in anticipation of a reward from outside and beyond the self* », alors on peut dire qu'il existe une motivation extrinsèque chez notre public ciblé qui se sent pousser à s'engager dans une activité par des pressions externes, par exemple pour trouver du travail dans le futur ou pour satisfaire leurs parents.

D'autre part, seulement 27% des élèves ont choisi la réussite de l'épreuve d'anglais aux examens pour justifier l'importance d'apprendre cette langue alors que je pensais que cela pouvait être l'une des principales raisons. Quand j'étais enseignante d'anglais en Chine, la plupart des élèves, y compris les écoliers, subissaient de très fortes pressions familiales et sociales pour réussir leurs études. Cette réussite scolaire passait aussi par le succès de tous les examens d'anglais qui ponctuent la vie d'un étudiant. Or il semblerait que la compétition scolaire soit moins ressentie par les écoliers en France. C'est peut-être pour cette raison que la plupart des enfants ont répondu que l'anglais était important pour communiquer et que peu d'entre eux ont choisi la réussite scolaire.

Ce projet *eTwinning* correspondait bien à leurs attentes puisque le but était de rencontrer des enfants du même âge originaires d'autres pays européens, d'échanger leur langue et leur culture sans être évalués ni sanctionnés.

3.3.2.5 Les contacts avec l'anglais et le WTC (*Willingness to communicate*)

Les réponses du premier questionnaire montrent que 62% des élèves n'ont jamais eu de contacts avec la langue cible en dehors de l'école ni communiquer avec des natifs ou des gens qui parlent cette langue. Pourtant, 81% des apprenants ont déclaré leur envie de communiquer avec un anglophone. Un élève a même estimé qu'il serait actif, motivé et participerait activement à la discussion. Ces résultats indiquent que la plupart des enfants interrogés aient déjà eu une attitude positive envers la langue cible, et par conséquent, l'existence d'une motivation comme le soulignent MacIntyre, MacMaster et Baker (2002 : 482) :

If a person is willing to communicate in the L2, it seems likely that she or he has a positive attitude toward it and a reason or motive for doing so. [...] WTC can help to increase Self-confidence by increasing frequency of communication, which would allow an individual to be in more L2 communication situations where they could improve their L2 communication skills.

Si on leur offrait un environnement plus propice à la pratique de cette langue, ils se sentiraient plus à l'aise et plus confiants au niveau de l'expression orale ce qui aurait un effet positif sur la motivation d'apprentissage.

3.3.2.6 Le sentiment de désir et de satisfaction sur la visioconférence

Ce projet *eTwinning* a offert au public ciblé une occasion unique de communiquer directement avec leurs partenaires en anglais grâce à la visioconférence. Cette activité était très attendue par les élèves qui pensaient tous qu'elle serait intéressante d'après les résultats du deuxième questionnaire. Certains d'entre eux ont expliqué leurs choix, classés dans les trois catégories suivantes :

Les échanges avec des partenaires étrangers	Parce qu'on verra des gens qui ne parlent pas la même langue. J'aimerais parler avec les autres.
Le ludique	J'adorerais, ce serait très intéressant.
La possibilité d'être filmé	Car j'aimerais me faire filmer et expliquer des choses.

Une fois la visioconférence terminée, les élèves ont exprimé leur satisfaction dont les précisions données sont classées dans les catégories suivantes :

<p>Les échanges avec des partenaires étrangers</p>	<p>Car nous avons vu et entendu les lettons et les écossais. Nous avons parlé avec les écossais et les lettons. J'ai communiqué. Car c'était intéressant de parler avec des enfants d'autres pays.</p>
<p>La langue</p>	<p>On a appris des mots nouveaux.</p>
<p>Le ludique</p>	<p>C'est plus marrant.</p>
<p>La curiosité</p>	<p>Car j'aime découvrir d'autre chose. Comme la soupe des lettons et le dessert des écossais.</p>

La participation a une visioconférence a été motivante pour notre public ciblé grâce à son côté ludique - les enfants ont pris cette activité comme un jeu et non comme un travail - et en répondant concrètement aux attentes des élèves qui désiraient communiquer et parler avec des anglophones. Un autre facteur intervient dans la motivation des élèves, le fait que cette visioconférence soit filmée³⁰. Les élèves ont ainsi voulu donner une bonne image d'eux notamment lors de la chanson écossaise. C'est pourquoi, tout au long de l'apprentissage de cette chanson, cette contrainte de vouloir bien faire les a motivés. L'envie d'être filmé et d'être vu par d'autres a eu un impact significatif et positif sur le comportement de certains élèves. Les précisions données par les apprenants après la visioconférence confirment l'importance d'offrir des activités et des occasions permettant de motiver l'apprenant en contexte scolaire à utiliser la langue cible comme un moyen de communication avec d'autres apprenants ou des natifs.

3.3.2.7 Le sentiment d'appréciation sur les activités et les cours d'anglais

Julkunen (2002 : 29) a indiqué que « *In the classroom context, motivation can be seen as a continuous interaction process between the learner and the environment* ». Étant donné que ma recherche se base sur un projet d'échange à distance qui s'intègre dans les cours, il me semble important tout d'abord d'analyser le sentiment d'appréciation des élèves concernant les cours et leurs activités avant le projet afin de voir l'impact du projet sur leur motivation et le changement de leur comportement.

³⁰ Les équipes de Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de Grenoble (38) ont filmé cette visioconférence dans le but de réaliser un documentaire pédagogique.

3.3.2.7.1 Le sentiment d'appréciation sur les activités

Dans une des questions du premier questionnaire, j'ai proposé plusieurs activités dans le but d'avoir une idée sur le sentiment d'appréciation chez les élèves. Durant l'élaboration de ce questionnaire, j'avais établi une liste d'activités par rapport à mon expérience professionnelle en Chine. Mais après m'être entretenue avec l'enseignante j'ai décidé de ne pas faire figurer celles qui n'étaient jamais utilisées en classe afin que les données soient valables et pertinentes avec le terrain de ma recherche.

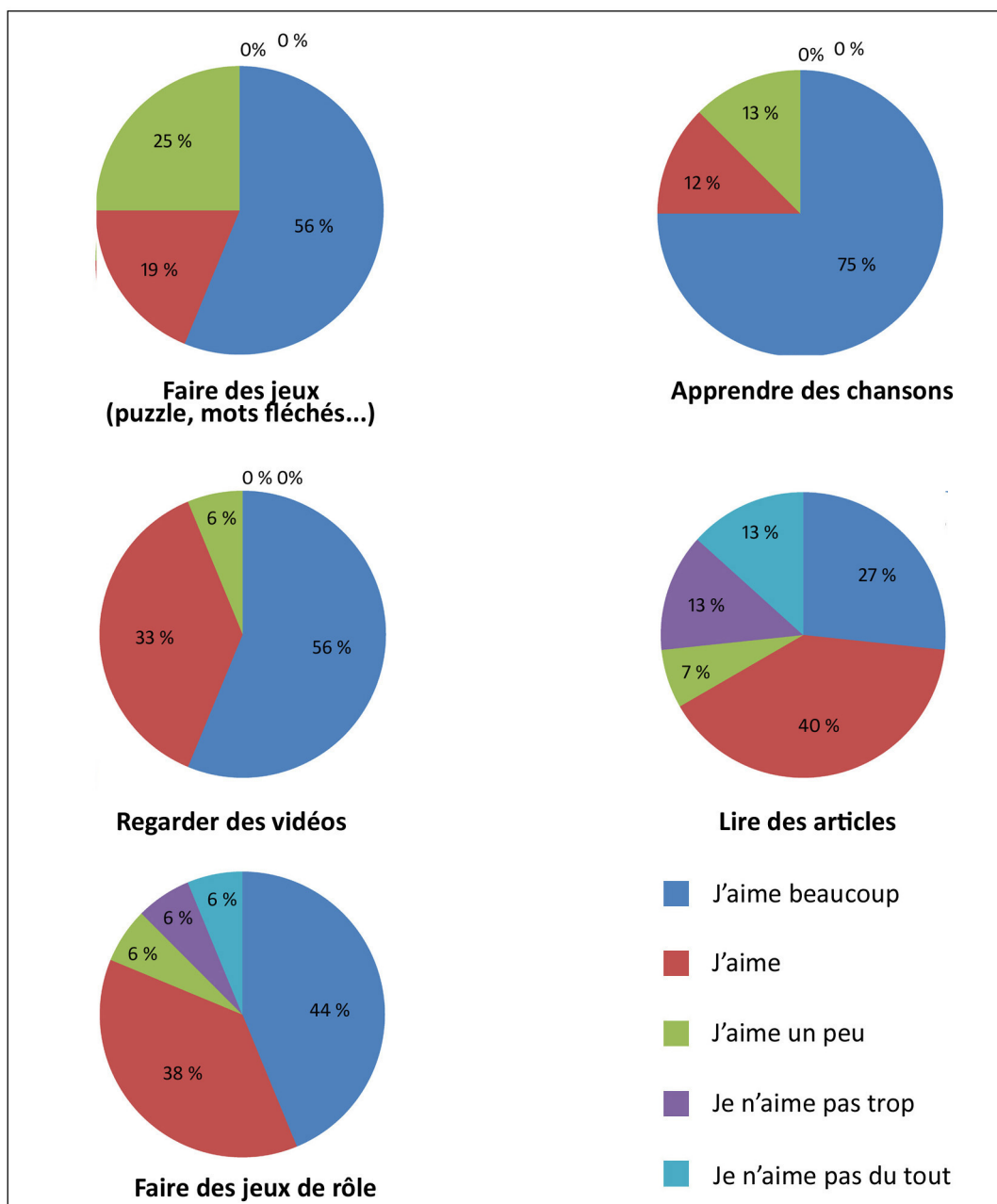


Fig. 3 : appréciation des activités dans les cours d'anglais

D'après les graphiques précédents (Fig.3), on peut constater une forte appréciation des activités dites ludiques. En effet tous les élèves montrent une nette préférence pour les catégories suivantes : jeux, chansons et vidéos. Ces trois activités créent une ambiance plus détendue et plus joviale en cours en raison de leur aspect moins "académique" puisque l'élève ne travaille ni avec des manuels ni avec des cahiers. Dans cette situation, l'élève est moins stressé et il "ose" participer et parler. De tel comportement manifeste une forte motivation de l'apprenant.

D'autre part on note que 26% des élèves n'aiment pas lire des articles dans la langue cible et que 12% n'aiment pas faire des jeux de rôle. Malheureusement, aucune explication n'a été donnée par les élèves. On peut supposer que le contenu et la forme de ces activités ne soient pas suffisamment intéressants pour les apprenants de cet âge, ou que le manque de compétences linguistiques comme le manque de vocabulaire et la difficulté de s'exprimer aisément en anglais puissent expliquer ce mécontentement chez les élèves.

Selon Bernaus et al. (2003 : 141),

Pour développer une motivation intrinsèque, il faut, selon ces auteurs [Deci et Ryan, 1985], choisir des thèmes qui correspondent à l'intérêt des élèves, favoriser une participation active et la coopération entre eux, proposer des activités ludiques et variées. Pour développer une motivation extrinsèque, il faut encourager les élèves, valoriser leur réussite et donner des feedbacks qui témoignent de l'utilité et de l'importance de l'activité que les élèves sont en train d'accomplir.

Les résultats du questionnaire n°2 vont dans ce sens. Le graphique sémantique différentiel suivant (Fig.4) montre clairement que toutes les activités proposées pendant le projet eTwinning étaient plus au goût des élèves.

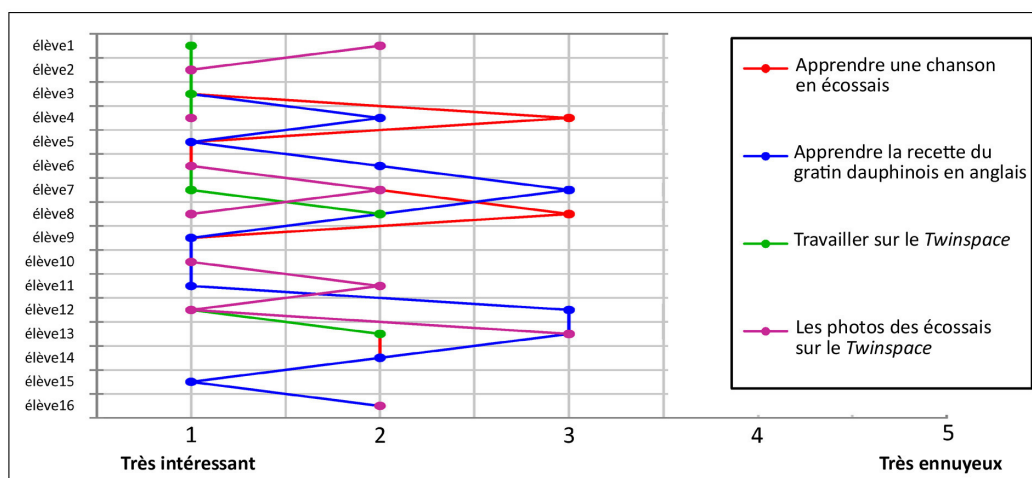


Fig. 4 : appréciation des activités du projet dans les cours d'anglais (graphique sémantique différentiel réalisé avec XLSTAT-MIX)

Le deuxième questionnaire présente un autre intérêt, celui de voir comment les élèves ont interprété les cinq niveaux des adjectifs qui sont directement liés à la motivation. En analysant les réponses données à la question « pourquoi ? », j'ai remarqué que certains élèves avaient simplement interprété le mot « intéressant » comme « aimer » ou « très bien » sans aucune autre précision. À partir des informations recueillies, j'ai pu savoir si les activités proposées pendant le projet avaient un effet motivant chez notre public ciblé.

➤ En ce qui concerne **l'activité d'apprendre la chanson en écossais**, les réponses sont classées en deux grandes catégories :

Le ludique	C'est intéressant parce ce que c'est marrant. C'est amusant.
La curiosité et la langue	Car je vais apprendre d'autres mots. Parce que j'aime beaucoup découvrir les langues pour mon avenir. On peut apprendre une autre langue. Car j'aime les chansons dans d'autres langues. Parce qu'il y a plein de mots qu'on connaît. Parce que j'aime bien les autres langues.

Même si la chanson n'était pas en anglais (la langue cible) mais en écossais, cette activité a eu un grand succès auprès des élèves par son côté attirant et amusant. Les élèves semblaient accepter d'apprendre plus facilement une langue étrangère à travers des chansons. On peut donc dire que cette activité correspondait bien aux intérêts des apprenants de cet âge, elle renforce le plaisir d'apprendre et elle favorise une participation active des élèves. Par conséquent, elle a eu un impact positif sur la motivation intrinsèque chez notre public ciblé.

➤ En ce qui concerne **l'activité d'apprendre la recette du gratin dauphinois en anglais**, deux grandes catégories sont apparues :

La clarification des objectifs d'apprentissage	Car j'aime cuisiner et essayer de traduire des langues.
La langue (des mots transparents)	Car il y a des mots qui se ressemblent. C'est drôle en anglais, j'aime beaucoup. Car c'est bien de savoir la différence.

Plusieurs élèves n'ont cependant pas expliqué leurs choix ou ont simplement répondu « Je ne sais pas », parce qu'il n'est pas évident pour des enfants d'exprimer leur point de vue, ni de rédiger les réponses dans un questionnaire.

Avec l'activité de la recette, les élèves ont compris qu'ils pouvaient apprendre une langue dans un autre but que celui de simplement communiquer. Ils peuvent également se servir de la langue cible pour d'autres besoins comme celui de cuisiner. Cette prise de conscience supplémentaire de l'utilité de la langue apprise est motivante pour les élèves. Une partie d'entre eux a apprécié cette activité parce qu'ils se sont amusés à chercher les " mots transparents " entre l'anglais et le français. Tout comme dans l'analyse d'observation, on constate que certains élèves ont développé une stratégie cognitive, le transfert. Les " mots transparents " peuvent faciliter la compréhension des élèves qui se sentent ainsi plus compétents qu'avant. L'augmentation du sentiment de compétences langagières et le développement d'une stratégie d'apprentissage comme le transfert montre que cette activité est motivante.

➤ Pendant le projet, **les élèves ont travaillé sur un espace virtuel, le *Twinspace***. Au moment de répondre au deuxième questionnaire, quatre élèves n'avaient pas encore travaillé sur cet espace virtuel. Parmi les élèves qui l'avaient déjà visité, tous l'ont trouvé intéressant. La majorité des élèves ont expliqué leurs choix dont le regroupement se trouve sous les intitulés suivants :

La diversité	Il y a des très belles images. On peut voir plein d'informations
Le ludique	C'est marrant.
Travail sur ordinateur et Internet	Je trouve que c'est plus amusant d'apprendre sur Internet.

Le travail sur le *Twinspace* était tout nouveau pour les enfants qui l'ont finalement bien accepté et bien apprécié pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ils ont pu accéder à une multitude de documents authentiques comme des images, des chansons et des documents PowerPoint d'auto-présentation de leurs partenaires étrangers. Ensuite, le côté amusant de cette activité, créant une situation de travail inhabituelle en cours, les a séduits. Ils n'étaient pas simplement réceptifs, mais ils étaient aussi actifs grâce à une certaine " liberté " dans la prise de décisions. Par exemple, même si l'enseignante donnait des consignes pour effectuer le travail, ils pouvaient choisir l'ordre des documents et le temps qu'ils consacraient à les consulter. Enfin, le *Twinspace* a permis au public ciblé d'utiliser l'ordinateur et Internet. Dans ces conditions de travail, ils semblaient plus à l'aise pour apprendre que sur des cahiers ou des manuels papiers.

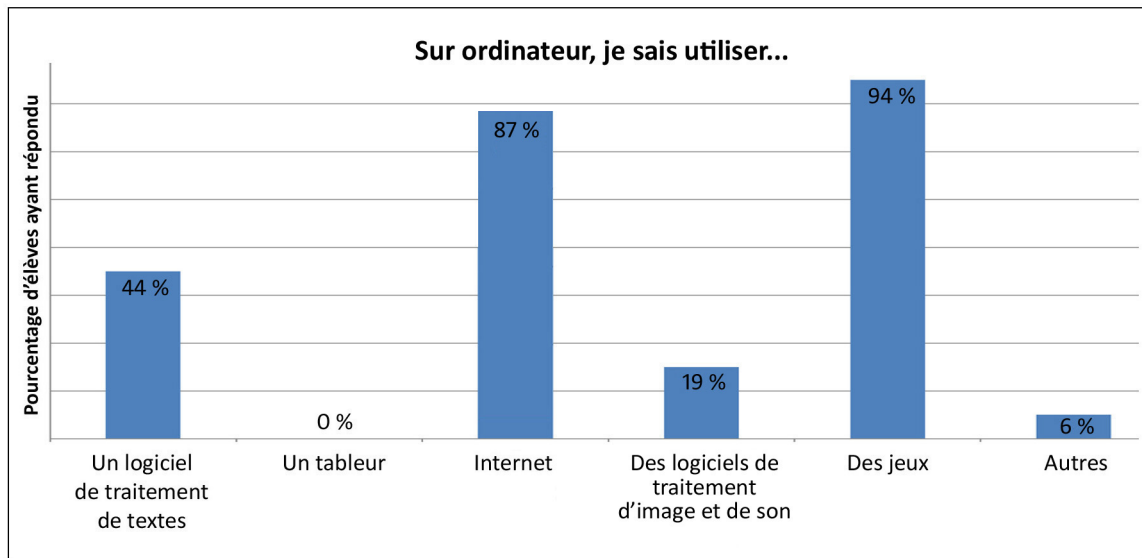


Fig. 5 : l'usage de l'ordinateur

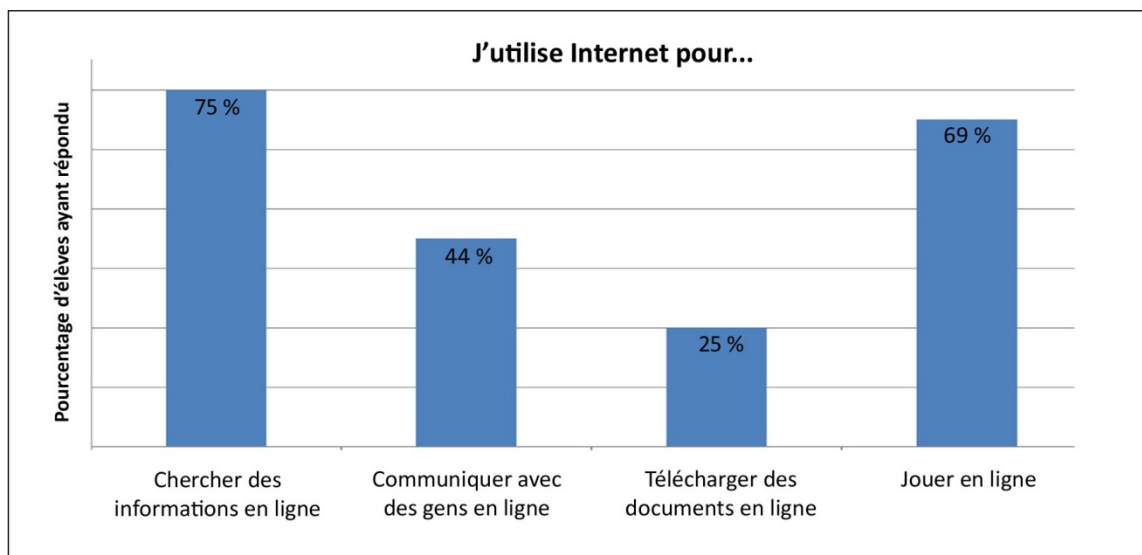


Fig. 6 : l'usage d'Internet

D'après les résultats du questionnaire n°1, la grande majorité des sujets a déclaré savoir utiliser un ordinateur et Internet. Selon les deux graphiques précédents (Fig.5 & 6), on peut voir qu'il y a une activité privilégiée chez le public ciblé dans l'utilisation de l'ordinateur et d'Internet : les jeux. Viennent ensuite trois autres activités : la recherche d'informations en ligne (75%), la messagerie instantanée (44%) et l'utilisation de logiciels de traitement de textes (44%). Ces élèves font partie de la génération dite *Digital Natives* qui sont, selon Prensky (2001, para. 5), « *native speakers* » of the digital language of computers, video games and the Internet ». Ils ont la capacité d'effectuer leur travail sur Internet comme sur le *Twinspace*, et ils peuvent apprendre plus facilement avec des outils numériques qu'avec des outils traditionnels comme un cahier d'exercice ou un manuel.

➤ La question suivante « **Je trouve que les photos des Écossais sur le *Twinspace* sont ___** » a été également posée aux élèves. Le but était de connaître leurs opinions sur ces photos et de comprendre pourquoi ils y avaient passé si peu de temps. En effet, en observant le déroulement de l'activité en cours, j'ai remarqué que les binômes semblaient plus focaliser sur l'accomplissement de la tâche et peu intéressés par les photos elles-mêmes. Pour cette raison, j'ai supposé que les photos n'avaient pas attiré l'attention des élèves. Bien qu'ayant évoqué leur sentiment d'appréciation sur cette activité, le peu de réponse à la question « pourquoi ? » et les explications simples comme « c'est intéressant de voir des photos d'un autre pays » ou « c'est beau » confirment que les élèves n'avaient pas retenu grand chose de ces photos, notamment sur l'aspect culturel.

3.3.2.7.2 Le sentiment d'appréciation sur les cours

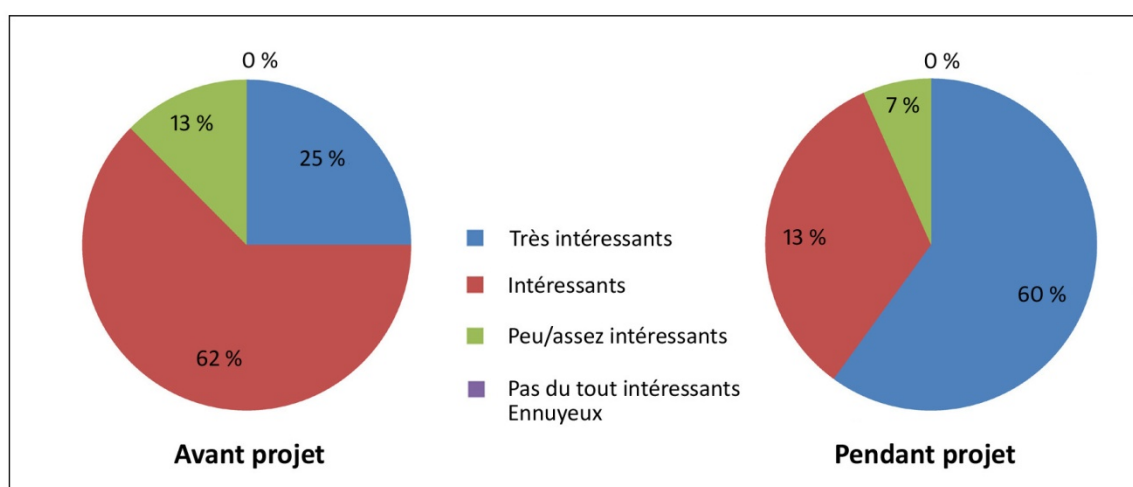


Fig. 7 : appréciation sur les cours d'anglais (comparaison avant et pendant le projet)

Ce graphique (Fig.7) nous montre clairement l'impact positif du projet sur la motivation des élèves dans les cours d'anglais. Leur sentiment d'appréciation sur les cours a évolué positivement et la proportion d'élèves trouvant les cours d'anglais très intéressants est passée de 25% à 60%. Certains témoignages peuvent nous expliquer cette augmentation significative :

La clarification sur les objectifs d'apprentissage	Parce qu'on commence à parler en anglais. On peut apprendre l'anglais et après parler avec des anglais.
La curiosité	On parle de ville qu'on ne connaît pas. Parce qu'il y a plein de nouvelle chose.
Travail sur ordinateur	Car on va sur l'ordi pour parler.
La langue	J'apprends des mots. C'est bien d'apprendre les autres langues.

À partir de ces remarques, on peut en déduire que le projet, contrairement au cours habituels d'anglais, a fourni aux élèves des occasions de parler et de pratiquer la langue cible en faisant des activités variées. Dans le même temps, le projet a satisfait la curiosité des enfants par rapport à la culture et la langue de leurs partenaires étrangers grâce aux différents documents authentiques. Ce projet correspond également aux habitudes et au style d'apprentissage de la génération *Digital Natives* qui est au quotidien en contact avec des outils numériques (console de jeu vidéo, baladeur numérique, téléphone mobile, Smartphone, Wifi, etc.).

Today's average college grads have spent less than 5,000 hours of their lives reading, but over 10,000 hours playing video games (not to mention 20,000 hours watching TV). Computer games, email, the Internet, cell phones and instant messaging are integral parts of their lives (Prensky, 2001, para. 3).

Certains changements de comportement chez l'élève peuvent nous indiquer l'impact positif du projet sur la motivation de notre public ciblé. La prise de parole et la participation dans les cours de langue sont des éléments significatifs de la motivation des apprenants. Avant le projet (Fig.8), seulement 19% des élèves déclaraient qu'ils aimaient beaucoup prendre la parole en cours contre 25% qui affirmaient ne pas du tout aimer. Dans notre recherche, 63% des élèves (Fig.9) ont déclaré qu'ils prenaient la parole plus facilement pendant les cours d'anglais depuis la fin du projet. Selon la figure 10, c'est au total 88% des élèves qui ont l'impression d'avoir plus participé aux cours d'anglais qu'avant le projet.

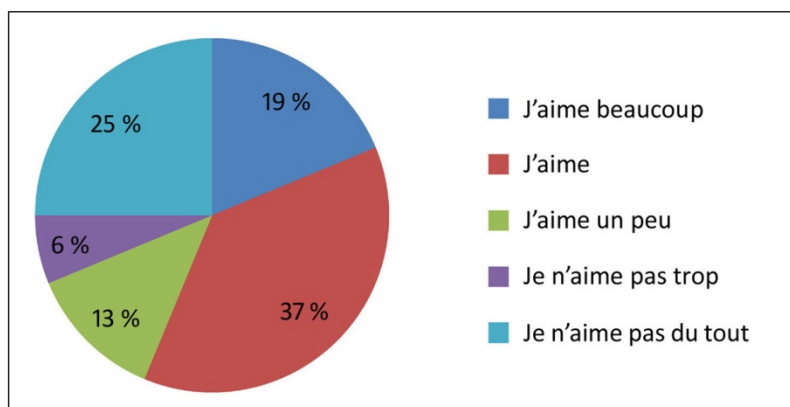


Fig. 8 : appréciation de la prise de parole en cours

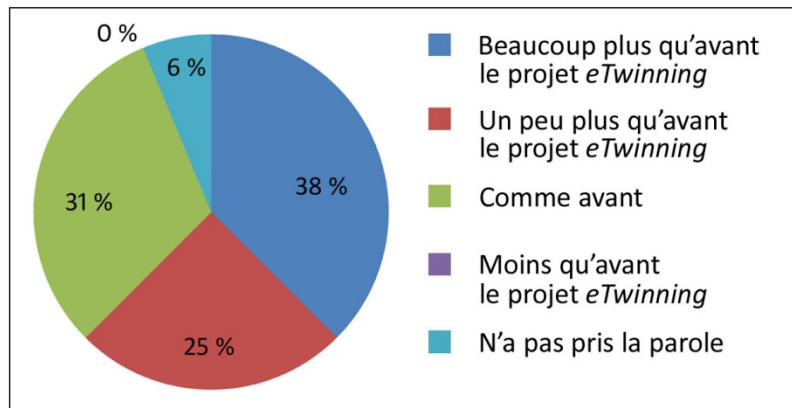


Fig. 9 : d'après toi, tu as pris la parole dans les cours d'anglais... (après projet)

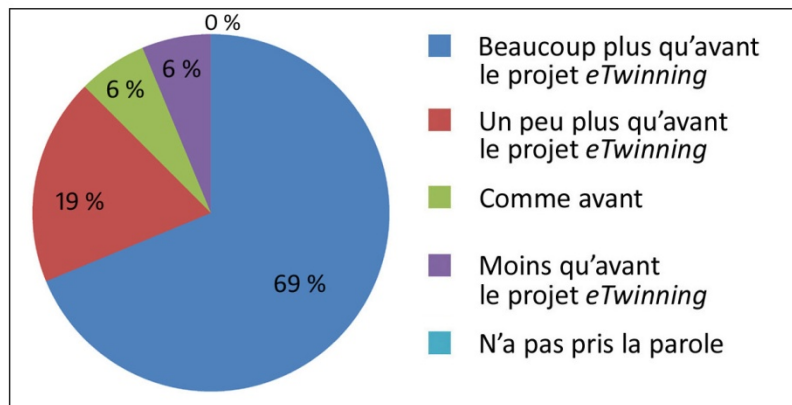


Fig. 10 : d'après toi, tu as participé dans les cours d'anglais... (après projet)

3.3.2.8 Le sentiment de désir et de satisfaction sur le projet

Dans le questionnaire n°1, à l'exception d'un élève (élève D) qui l'a trouvé « nul », tous les autres ont déclaré qu'un projet d'échange à distance dans le cours d'anglais avec des élèves étrangers serait « cool » et « intéressant ». Ce résultat nous montre que le public ciblé espérait beaucoup de ce projet.

Il était intéressant de savoir si leurs attentes avaient été satisfaites et de connaître l'évolution de l'élève D qui n'avait montré aucun enthousiasme pour ce projet. Un très grand nombre d'élèves, 94%, a montré sa satisfaction et a exprimé le souhait de refaire ce genre de projet avec des affirmations comme « Car c'était bien », « C'est intéressant », et « J'ai bien aimé ». Mais, l'élève D a déclaré qu'il n'était pas encore « convaincu » et qu'il n'était toujours pas intéressé.

Deux questions complémentaires³¹ ont été posées à la fin du projet : « Qu'est-ce que tu as beaucoup aimé dans le projet *eTwinning* ? » (Q1) et « Qu'est-ce que tu n'as pas aimé dans le projet *eTwinning* ? » (Q2). Ces deux questions opposées me permettaient d'avoir une idée plus précise des points intéressants et motivants du projet mais aussi ses aspects négatifs pour mieux comprendre les attentes des élèves. Les réponses obtenues, comme par exemple « J'ai aimé quand on a goûté les repas » ou « J'ai aimé quand on a chanté, les repas aussi, ils étaient bons », semblent montrer une certaine confusion entre le projet dans sa globalité et la visioconférence chez certains élèves, ce qui est également le cas des élèves A et C pendant notre entretien.

Un extrait de l'entretien (Élèves : ÉA et ÉC, Observatrice : O)

O : Qu'est-ce que vous aimez beaucoup dans ce projet ?

ÉA : Moi, j'ai bien aimé quand on a chanté la chanson.

O : Ok.

ÉA : Humm, quand on a parlé avec Michael et les lettons.

O : Pendant la visioconférence ?

ÉA : Oui.

O : D'accord. Et toi ?

ÉC : Moi, j'ai bien aimé quand on a goûté les plats, et puis, quand on a, on a fait la chanson.

O : Ok. Ce qu'on vient de parler, c'était pendant la visioconférence de mardi. Mais ce que je voulais savoir, c'est depuis le début de notre projet au mois de décembre, on a commencé à apprendre des chansons et des recettes jusqu'à la visioconférence de ce mardi. Maintenant le projet est terminé. Pendant ces plusieurs mois, qu'est-ce que vous avez aimé dans les cours d'anglais ?

ÉA : Dans les cours d'anglais ?

O : Oui.

ÉA : Humm, je sais pas trop.

O : Est-ce que tu trouves qu'il y a eu des changements dans les cours d'anglais ?

ÉA : Humm, non.

O : Non. Pas trop de changements, comme avant ?

ÉA : Oui.

J'attendais un peu pour qu'il puisse réfléchir.

ÉA : On apprend un peu les mêmes phrases de l'année dernière. Un peu.

³¹ Dans ce mémoire de recherche, on utilisera les abréviations Q1 et Q2 pour désigner respectivement ces deux questions complémentaires.

O : Ah oui ? D'accord. Et toi, qu'en penses-tu ?

ÉC : Ben... c'est la première chanson que j'apprends en anglais, en fait.

O : Oui, tu l'as bien aimée ?

ÉC : Oui.

O : Et la recette ?

ÉC : La recette, pas trop.

Cet extrait nous confirme que la visioconférence a le plus marqué les élèves. D'après les réponses à la question Q1, beaucoup d'élèves ont exprimé leur préférence comme « Communiquer avec les anglais et les lettons », « Leur parler, goûter les spécialités d'autres pays », « Entendre et voir les lettons et les écossais », ou encore « La visioconférence. Quand on a chanté et eux ont chanté. C'était drôle. Ils avaient un accent ».

Par ailleurs, aucun élève n'ayant répondu à la question Q2, il m'est impossible de savoir ce que les élèves attendaient d'un projet amélioré, notamment les désirs de l'élève D qui n'était toujours pas « convaincu » par ce genre d'échange.

3.3.3 Résultats issus des questions à l'enseignante

L'enseignante a confirmé que les élèves sont plus motivés qu'avant parce qu'ils savent que les résultats de leur travail sont destinés à leurs camarades des deux autres pays dans ce projet *eTwinning*.

On peut remarquer chez les élèves le plaisir et l'envie de partager la langue et la culture française avec leurs partenaires étrangers. On note aussi une certaine curiosité de leur part et un intérêt grandissant, au fur et à mesure que le projet se précise, à connaître celles de leurs camarades écossais et lettons. L'enseignante a également confirmé ce sentiment : « Ils voient d'autres enfants qui travaillent de la même façon, nous échangeons, nous communiquons, la langue anglaise prend toute sa signification car elle sert de lien entre les trois pays ».

La réalisation d'une visioconférence et le tournage d'un film en classe étaient sans doute très motivants pour les élèves, comme l'enseignante a affirmé : « Nous allons devoir nous entraîner pour le film car une visioconférence sera mise en place pour les chansons et le repas, c'est collectif comme échange mais je pense que c'est tout de même hyper motivant ». Mais l'enseignante a évoqué le côté négatif du tournage du film pendant le projet : « Il [le projet] a été orienté en fonction du film et nous avons du aller assez vite ».

Malgré la confiance des élèves en leurs compétences informatiques, l'enseignante de cette classe ne semblait pas la partager :

Cette année comme la langue d'échange est l'anglais et comme ils [les élèves] ne maîtrisent pas vraiment l'outil informatique suffisamment, je vais sans doute seulement entrer 3 ou 4 noms d'élèves [sur le Twinspace] mais ils ne pourront pas chatter avec les autres enfants... Et c'est dommage ou trop compliqué... mais ils ne peuvent pas aller sur le Twinspace de la maison... tu sais, je constate que même sur le site [un site web d'école où l'élève peut publier des photos et des articles], à part certains, sinon, ils ne sont pas encore habitués à travailler ainsi, contrairement à l'Angleterre [une des écoles partenaires]...³²

3.3.4 La comparaison entre les données avant et après le projet issues des résultats d'entretien³³ et des questionnaires (élève A et élève C)

Avant le projet, deux élèves (élève A et élève C) avaient une motivation relativement faible dans l'apprentissage de l'anglais. D'après leurs réponses lors du premier questionnaire, ceci s'expliquait par leur sentiment d'incompétence et par un certain rejet de cette langue et des cours d'anglais. On citera par exemple « c'est trop dur à apprendre », « je peux apprendre d'autres langues qui sont plus intéressantes que l'anglais » et « les cours sont peu intéressants ».

Dans cette partie, on va essayer de comparer les changements de comportement chez ces deux élèves afin de constater si leur motivation d'apprentissage de l'anglais a augmenté après le projet. Les comparaisons sont présentées sous forme de tableaux (E : les résultats issus de l'entretien) et les réponses ont légèrement été corrigées (fautes d'orthographe et de grammaire) pour qu'elles soient claires aux lecteurs.

³² Cf. Annexe 7 : Échange de mails sur le projet entre l'enseignante française et moi.

³³ Cf. Annexe 9 : Transcription de l'entretien.

Comparaison de comportement chez l'élève A (avant et après projet)			
	Avant projet		Après projet
Sentiment de compétence	Je trouve que mon niveau d'anglais est passable.		(ne s'est pas prononcé)
Le plaisir d'apprendre l'anglais	Non, c'est une langue désagréable à entendre et je n'aime pas les cours de langues. C'est une langue trop dure à apprendre. (E)		Oui, nous apprenons des nouveaux mots. Non, toujours pas. On apprend un peu tout le temps la même chose. (E)
Willingness to communicate	J'essaierais de parler avec un anglophone.		Quand je suis dans un pays anglais, j'aime bien, mais à l'école, non. (E) J'ai bien aimé d'avoir parlé avec les écossais et les lettons pendant la visioconférence. (E) Mais on ne pouvait pas trop parler en français. (E) Ils [les partenaires étrangers] pourraient essayer de parler en français, nous en anglais. (E)
Sentiment d'appréciation sur les cours d'anglais	Peu intéressants.		Les cours sont devenus intéressants. Mais il n'y a pas eu des changements dans les cours d'anglais, on apprend un peu les mêmes phrases de l'année dernière. (E)
Sentiment d'appréciation sur des activités dans les cours d'anglais	Aime	Des jeux (E). Apprendre des chansons. Regarder des vidéos. Faire des jeux de rôle.	J'aime apprendre la chanson en écossais, parce que c'est amusant. J'aime travailler sur le Twinspace, parce qu'on voit des photos. Et j'aime apprendre la recette.
	N'aime pas	Quand on écrit en anglais. Lire des articles.	
Sentiment de désir et de satisfaction sur le projet	C'est cool si on le faisait.		Souhaite refaire ce genre de projet en précisant l'appréciation d'avoir appris et chanté la chanson écossaise.
Sentiment de désir et de satisfaction sur la visioconférence	La visioconférence serait très intéressante.		Très intéressante, car nous avons parlé avec les écossais et les lettons.

Comparaison de comportement chez l'élève C (avant et après projet)		
	Avant projet	Après projet
Sentiment de compétence	Je trouve que mon niveau d'anglais est passable.	On a appris plus de mots, donc maintenant, si l'on rencontre des anglais, on pourra plus parler avec eux. (E)
Le plaisir d'apprendre l'anglais	Non, je peux apprendre d'autres langues qui sont plus intéressantes que l'anglais. Parce que c'est trop dur à apprendre, et puis... c'est pas les mêmes sons que nous qu'on est habitué à entendre. (E)	Oui, parce qu'on a parlé avec des anglais. J'aime un peu plus. Ce que je voudrais savoir faire, c'est savoir lire l'anglais. Parce qu'on n'a pas vraiment appris à lire l'anglais. (E)
Willingness to communicate	J'essaierais de parler avec un anglophone.	Et je voudrais avoir plus l'occasion de parler, de discuter avec eux. (E) Mais il faudrait parler un peu plus en français. Parce qu'on ne pouvait pas leur [les partenaires étrangers] dire beaucoup beaucoup de choses. (E)
Sentiment d'appréciation sur les cours d'anglais	Peu intéressants.	Les cours sont devenus très intéressants. Parce qu'on commence à parler en anglais.
Sentiment d'appréciation sur des activités dans les cours d'anglais	Aime	Des jeux (E). Apprendre des chansons. Regarder des vidéos. Lire des articles.
	N'aime pas	Quand on écrit en anglais (E). Faire des jeux de rôle.
Sentiment de désir et de satisfaction sur le projet	C'est cool si on le faisait.	Souhaite refaire ce genre de projet en précisant l'appréciation d'avoir appris et chanté la chanson écossaise.
Sentiment de désir et de satisfaction sur la visioconférence	La visioconférence serait très intéressante, parce qu'on verrait des gens qui ne parlent pas la même langue.	Très intéressante, parce qu'il y avait des enfants d'autres pays. C'était la seule occasion qu'on pouvait parler avec eux. (E)

Il semble bien que l'impact motivant du projet était significatif chez ces deux élèves, notamment chez l'élève C. Ses réponses aux questionnaires et lors de l'entretien traduisent une augmentation de son sentiment de compétence et d'appréciation sur la langue cible et les cours d'anglais. En revanche, même si l'élève A a montré un sentiment de satisfaction globalement positif pour le projet, il s'est parfois contredit dans ses réponses lors des questionnaires et de l'entretien. Par exemple, dans le dernier questionnaire (après projet), il a donné une réponse affirmative à la question « Aimes-tu plus apprendre l'anglais qu'avant ? ». Or, pendant l'entretien il a déclaré clairement qu'il n'aimait toujours pas apprendre l'anglais³⁴. Pourtant ces deux questions ont été posées le même jour. On suppose que cette contradiction ne manifeste pas un impact négatif du projet sur sa motivation d'apprentissage. À chaque séance du projet, il participait activement aux différentes activités comme apprendre la chanson, prendre la parole en cours, et pour avoir spontanément demandé à l'enseignante de parler en anglais pendant la visioconférence. Il a exprimé son mécontentement sur les cours d'anglais, car selon lui, « il y a eu peu de changements dans les cours d'anglais, on apprend un peu les mêmes phrases que l'année dernière ».

³⁴ Cf. Tableau « Comparaison de comportement chez l'élèves A - Le plaisir d'apprendre l'anglais ». p.52

CONCLUSION

Ce projet *eTwinning* a eu un impact positif sur la motivation dans l'apprentissage de l'anglais pour le public ciblé. Après avoir participé au projet, tous les élèves ont précisé dans le questionnaire qu'ils avaient plus de plaisir à apprendre l'anglais. Une majorité d'entre eux comprennent plus clairement leurs objectifs d'apprentissage et sont plus réceptifs aux activités et aux échanges avec des partenaires étrangers. Certains ont également déclaré qu'ils aimaient travailler sur ordinateur et sur Internet et qu'ils savaient mieux aborder la langue cible.

Durant sa première phase, le projet a permis aux élèves de pratiquer la langue et de découvrir la culture cible à travers des documents divers et authentiques comme des documents d'auto-présentation de leurs partenaires lettons sur le *Twinspace*. Le projet s'apparente à une approche, l'éveil aux langues³⁵, car il développe des attitudes positives sur la diversité linguistique et culturelle (dans ce projet, les enfants ont appris des chansons en letton et en écossais), et motive l'apprentissage des langues chez les enfants.

Dans cette phase du projet tous les cours d'anglais étaient consacrés à sa réalisation. Les élèves avaient des activités différentes et plus séduisantes que celles des cours précédents ce qui suscita de nombreuses remarques sur le contenu des leçons d'anglais. Certains d'entre eux précisèrent que les cours étaient devenus intéressants du fait qu'ils « ont commencé à parler en anglais » et qu'« il y avait plein de nouvelles choses ».

À travers les activités proposées dans les cours d'anglais, certains élèves ont déclaré qu'apprendre l'anglais n'aidait pas seulement à réussir leurs études, mais que l'on pouvait aussi s'en servir, par exemple pour préparer un plat ou pour communiquer avec des anglophones.

Dans le même temps, une stratégie cognitive, le transfert, s'est développée chez plusieurs élèves grâce à l'apprentissage de la recette du gratin dauphinois en anglais. Cette activité les a aidés à prendre conscience de certaines similitudes entre l'anglais et le français (la langue maternelle). Ils ont également transféré cette stratégie dans leurs activités d'apprentissage, comme la compréhension des documents sur le *Twinspace*.

³⁵ C'est une approche des langues née en Grande Bretagne qui a fait l'objet d'un important projet du Ministère de l'Éducation Nationale nommé EVLANG qui contribue à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes. Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : EVLANG, bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.

En revanche, malgré une forte envie de communiquer les élèves ont eu peu d'occasions de parler avec leurs partenaires étrangers en langue cible pendant le déroulement du projet. Deux raisons peuvent l'expliquer :

- Un manque de compétences en anglais et en informatique les ont empêchés d'utiliser, comme l'enseignante l'a précisé dans un mail, les outils du *chat* pour la communication avec leurs partenaires ;
- L'organisation du projet. Comme l'élève C l'a énoncé lors de l'entretien, la seule et unique fois où les élèves ont pu parler avec leurs partenaires fut pendant la visioconférence. Mais, celle-ci n'a duré que 14 minutes, de plus elle avait été préparée en vue d'être filmée. Pour cette raison et à l'exception d'une intervention, les élèves n'ont pas pu converser spontanément avec leurs partenaires, leurs phrases ayant été apprises à l'avance.

Néanmoins, l'ensemble des élèves a apprécié cette visioconférence car ils « ont vu et entendu les Lettons et les Écossais » et ils « ont parlé avec eux ».

Il faut toutefois remarquer que du fait du jeune âge des sujets, 8 ans en moyenne, de leur niveau insuffisant pour s'exprimer et communiquer librement et de leur manque de maîtrise des outils informatiques, les échanges oraux et écrits avec leurs partenaires écossais et lettons ne pouvaient être que très limités. Néanmoins, le projet a créé un environnement où les élèves ont pu avoir des contacts directs et indirects avec des anglophones. L'importance était de les motiver pour parler et pour utiliser la langue cible. L'élève A a déclaré qu'il n'aimait pas parler anglais à l'école mais aimerait le faire dans un pays anglophone, comme les États-Unis. Pendant la visioconférence, il a spontanément demandé à son enseignante s'il pouvait dire « *Enjoy your meal !* » aux partenaires. Le fait de voir et de pouvoir parler face à face avec des anglophones était motivant pour lui. C'est l'un des avantages de la visioconférence.

D'après les données obtenues, tous les élèves semblaient être séduits par la diversité de l'espace virtuel, le *Twinspace* où ils pouvaient voir les photos de leurs partenaires écossais et lettons. Certains élèves ont montré une attitude positive à travailler sur ordinateur et Internet. Cependant, l'observation en classe a révélé que les échanges entre élèves pendant leur temps de travail sur le *Twinspace* étaient très peu nombreux et limités. La tâche qui leur avait été donnée de faire se rapprochait plus d'un simple travail de visionnage des images et des documents que d'une tâche coopérative et collaborative linguistique.

Si on compare ce projet avec celui du Lycée l'Oiselet de Bourgoin-Jallieu dans l'Isère (38), on relève plusieurs points de divergences. Premièrement, il n'y avait pas une tâche qui permettait aux élèves d'utiliser la langue cible : la chanson écossaise avait été choisie par leurs partenaires et la recette avait été simplement apprise. Les élèves n'ont pas pu se mettre en situation alors qu'il aurait été judicieux de les faire participer à un atelier cuisine pour réaliser le plat tout en pratiquant la langue cible. De plus, les différents partenaires n'ont jamais entrepris un travail en commun dans la langue cible. La réalisation de ce projet consistait seulement à chanter la chanson devant leurs partenaires ne créant aucune possibilité de recherche en anglais.

Presque tous les élèves ont pris plaisir à réaliser ce projet, ils sont prêts à recommencer une expérience similaire. Toutefois, l'élève qui n'était pas désireux de participer au projet, n'est toujours pas « convaincu » sans qu'on puisse en connaître les raisons.

Le projet a également eu un impact motivant pour les deux élèves A et C qui étaient jusque là peu motivés dans l'apprentissage de l'anglais. Tous les deux ont montré plus d'intérêt dans les activités en cours et ont déclaré avoir envie de refaire ce genre de projet. Même s'ils ont été heureux de communiquer avec des partenaires étrangers, ils auraient aimé pouvoir s'exprimer un peu en français, compte tenu de la difficulté à se faire comprendre et à les comprendre dans la langue cible. L'un des deux élèves a évoqué un sentiment de compétence plus positif qu'avant et le désir d'apprendre à lire en anglais, tandis que l'autre élève a plutôt montré son insatisfaction pour les cours d'anglais en expliquant qu'il avait l'impression « d'apprendre un peu tout le temps la même chose ».

Il semble bien que le projet a eu un impact positif sur la motivation de l'ensemble des élèves. Ils se sont engagés et ont persévéré dans l'accomplissement du projet. Ils ont également montré leur plaisir, leur curiosité et leur envie de découvrir cette langue. Ces sentiments sont les parfaits exemples d'une motivation intrinsèque chez les élèves. La motivation extrinsèque et instrumentale intervient également. Même si le résultat n'était pas noté ni commenté, le fait de chanter la chanson devant leurs partenaires et le fait d'être filmé étaient des sortes de contraintes extérieures qui leur donnaient l'envie de réussir.

Malgré les avantages du dispositif *eTwinning* qui facilite les échanges par les TIC et Internet, les élèves n'ont pas pu réaliser de travaux collaboratifs avec leurs partenaires étrangers à cause de leurs handicaps linguistiques et informatiques. Ce projet qui s'est déroulé sur une courte période, n'a pas permis au public ciblé de développer une autonomie dans son apprentissage de l'anglais. En effet, l'apprentissage basé sur les TIC et Internet met à disposition des outils plus motivants en classe de langues qui favorisent l'interaction et la collaboration entre apprenants de la génération *Digital Natives*

et *Digital Immigrants*³⁶. De plus en plus d'apprentissages sont effectués sur Internet en hybride ou à distance. En même temps, de nouvelles communautés d'apprentissage sont apparues dans le monde virtuel notamment avec l'émergence des réseaux sociaux où l'apprenant est en relation avec d'autres personnes qui parlent ou apprennent la langue cible. Ces nouvelles méthodes et des dispositifs d'apprentissage inaugurent peut-être la prochaine évolution dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères.

³⁶ *Digital natives : "native speakers" of the digital language of computers, video games and the Internet.*

Digital immigrant : Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology. Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*, 9-5. MCB University Press. Récupéré le 24 mai 2010 du site de l'auteur : <http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.htm>.

SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe 1 : Principales « méthodes » en didactique des langues étrangères	61
Annexe 2 : <i>ETwinning</i> et la création de classes virtuelles européennes.....	62
Annexe 3 : Fiche technique <i>eTwinning</i>	63
Annexe 4 : Grille d'observation en classe	64
Annexe 5 : Accord écrit d'enregistrements vidéo.....	65
Annexe 6 : Questionnaires adressés aux élèves	66
Annexe 7 : Échange de mails sur le projet entre l'enseignante française et moi.....	73
Annexe 8 : Guide d'entretien	75
Annexe 9 : Transcription de l'entretien	76
Annexe 10 : Recette du gratin dauphinois en anglais.....	82
Annexe 11 : Paroles de la chanson « <i>Three Crows</i> ».....	83
Annexe 12 : Document d'auto-présentation.....	84

ANNEXE 1 : PRINCIPALES « MÉTHODES³⁷ » EN DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

	Méthode	Principe	Méthode	Principe
1.	transmissive	L'enseignant ³⁸ considère principalement l'apprentissage comme une réception par l'apprenant des connaissances qu'il lui transmet : il lui demande surtout d'être attentif.	active	L'enseignant considère principalement l'apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir, construction que son enseignement peut faciliter ; il lui demande surtout de participer (cf. méthode interrogative, interactive...)
2.	indirecte	La LM des apprenants est un moyen privilégié de travail : on y a recours aussi souvent que nécessaire comme langue de travail et/ou langue véhiculaire des consignes et commentaires, on prend appui sur la traduction comme exercice.	directe	La LE est à la fois l'objet et la façon de l'apprentissage. La classe de LE se fait en LE (consignes, réflexion sur la langue, gestion de l'apprentissage, discipline, relations, activités centrées sur un contenu autre que langagière...)
3.	analytique	Faire aller les apprenants des mots à la phrase, des phrases aux textes... Faire assembler patiemment et progressivement les éléments de la LE, avant de chercher à les pratiquer.	globale	Faire aller les apprenants de l'ensemble aux composantes, par exemple de la comp globale d'un texte à sa comp détaillée, de la mémorisation de dialogues à des variations sur ces dialogues, de l'utilisation de formules toutes faites à la maîtrise de leurs composantes isolées.
4.	explicite (ou conceptualisatrice)	Passer, à un moment donné, par une analyse de la langue, une réflexion ou un apport d'infos (métal-) linguistique à différents (phonologique, morphosyntaxique, pragmatique...)	implicite	Éviter autant que faire se peut toute réflexion ou abord d'informations sur la langue, à quelque moment que ce soit de l'apprentissage (la présence d'un simple glossaire bilingue sous forme de nomenclature ou répertoire ne signifie pas forcément méthode explicite)
5.	déductive	Faire aller les apprenants des règles à l'usage. Donner les règles puis faire faire des exercices d'application en espérant un emploi ultérieur correct.	inductive	Faire aller les apprenants de l'observation de données langagières effectives aux règles en les incitant et en les aidant à les dégager.
6.	applicatrice	La production langagière se fait par production langagière raisonnée sur la base de régularités et règles que l'on se représente consciemment.	imitative	La production langagière se fait par reproduction immédiate de modèles donnés, par répétitions intenses (collectives ou non), par apprentissage par cœur.
7.	écrite	La compréhension et l'expression écrite sont privilégiées. L'écrit est omniprésent dès les premiers pas de l'apprentissage.	orale	La compréhension et l'expression orales sont privilégiées. L'écrit se fait discret (voire inexistant) en début d'apprentissage (50h).

Source : Degache, C. (2009). *Didactique Générale : CECRL : concepts, utilisation, variations* (chap 5). Cours de la Spécialité M1 Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia, Sciences du Langage. Manuscrit non publié. Université de Grenoble.

³⁷ D'après l'acception posée par Puren (1988, 1994)

³⁸ À entendre au sens large de pôle enseignant qui inclut l'enseignant à distance et l'auteur de matériel didactique.

ANNEXE 2 : *ETWINNING* ET LA CRÉATION DE CLASSES VIRTUELLES EUROPÉENNES

Asuncion Cosentino, Béatrice Raffin et Bernard Garcin font partie du groupe de travail et de pilotage des projets *eTwinning* du lycée L'Oiselet de Bourgoin-Jallieu (38) qui accueille des élèves de 30 lycées au sein de 60 classes virtuelles de 15 personnes en moyenne. Ils nous présentent ces projets, réalisés avec des espaces numériques de travail (ENT).

Les projets *eTwinning*

A l'origine des projets, il y avait l'envie d'utiliser l'Internet pour faire travailler ensemble des élèves de pays différents dans une langue qui ne soit pas leur langue maternelle. Par exemple, si la langue maternelle des élèves n'est pas l'anglais, alors ils peuvent participer à un projet en langue anglaise.

Les élèves âgés de 16 à 20 ans sont répartis en classes virtuelles pour organiser leur travail collaboratif. Les sujets traités concernent l'économie avec la conduite d'études d'opinion, la simulation avec la visite virtuelle d'une ville, le développement durable et le management d'une équipe de travail. Les matières concernées sont l'économie, le management, les sciences et vie de la Terre, les langues allemande, espagnole et anglaise.

Nous avons misé sur les TICE parce qu'un établissement n'a pas la possibilité d'envoyer tous ses élèves en voyage scolaire à l'étranger alors qu'il est facile d'organiser la communication en ligne d'un groupe de lycéens.

Les activités débouchent sur la rédaction puis la présentation d'un dossier aux autorités locales. Les projets privilégient la pratique des langues allemande, espagnole et anglaise. Les projets concernent des classes de seconde, première, terminale et BTS.

L'apport d'*eTwinning*

La procédure d'acquisition des partenaires a bien évolué. Nous sommes passés d'une période artisanale au cours de laquelle nous recherchions en ligne des adresses de courriels de lycées étrangers, au dispositif *eTwinning* qui est bien plus efficace dans le sens où nous disposons d'une liste qualifiée d'enseignants qui sont eux aussi en situation de recherche active de partenaires.

Le site *eTwinning* constitue une source d'informations qui nous permet de comparer nos activités avec les autres projets européens pour les faire évoluer. L'intérêt du système présenté réside dans la possibilité d'accueillir un nombre important d'élèves.

Les projets *eTwinning* du lycée L'Oiselet sont reconduits chaque année. Les efforts consentis et les projets engagés vont dans le sens de la numérisation de l'enseignement.

Dans ce contexte, *eTwinning* n'est plus seulement une opportunité, c'est une priorité.

Source : Cosentino, A., & Béatrice, R. (mise à jour 2008, 4 novembre). *ETwinning et la création de classes virtuelles européennes*. Récupéré en février 2010 du site de l'agence des usages des TICE, section *Témoignages* : <http://www.agence-usages-tice.education.fr/template.asp?page=2&idtem=1121>.

Gérer des projets

Depuis votre tableau de bord, cliquez sur **Mes projets**

Pour créer un nouveau projet

Cliquez sur **Créer un nouveau projet** puis suivre la procédure en 3 étapes :

Créer un nouveau projet - Sélectionnez l'un de vos contacts

ETAPE01 SÉLECTIONNEZ UNE ÉCOLE ET CONTINUEZ → ETAPE02 DÉCRIVEZ LE PROJET → ETAPE03 APÉRÇU

Vous ne pouvez mettre sur pied un projet qu'avec l'un de vos contacts.

Informations de base	Langues	Matières	Pays	Veiksmas
 <p>Michael Purves Yester Primary School, East Lothian, ROYAUME-UNI I am happy to consider any type of project. I have particular experience of using blogs with several classes. I have used video and podcasting within the blogs, and find these types of media are great for culture based projects. At present, my class are involved in a couple of projects, and I am managing several more for other colleagues, but as I said, I will be delighted to consider other projects. Inscrit depuis: 23.04.2007</p>	EN	Education au développement durable, Education physique et sportive (EPS), Géographie, Informatique		

SUIVANT

- Choisissez le partenaire avec lequel vous allez monter ce projet.**
Il doit bien entendu faire partie de vos contacts et être étranger ; vous ne pouvez pas monter un projet avec un partenaire du même pays que le vôtre.
- Décrivez le projet**
Renseigner tous les champs pour établir votre fiche projet. Les 3 derniers champs sont importants (Objectifs, Procédure de travail et Résultats attendus) car c'est principalement à partir de ça que les bureaux nationaux vont valider (ou non !!!) votre projet (refus rarissimes... :-)
- Aperçu**
Vérifiez bien toutes vos données avant de cliquer sur « Envoyer » !!

Dès que vous avez cliqué sur « Envoyer », votre partenaire du projet va être notifié et va normalement approuver le projet que vous avez monté ensemble... La création du nouveau projet peut d'ailleurs être réalisée par l'un ou l'autre des 2 partenaires.
Ensuite, la demande va tout de suite être transmise automatiquement aux 2 bureaux nationaux (NSS ou BAN) qui vont chacun de leur côté valider le projet (comptez une petite semaine).

Vous pourrez ensuite revenir sur le profil de votre projet pour l'**Editer**, **Ajouter un ou des nouveaux partenaires**, **Clôturer le projet**, **Gérer le TwinBlog** ou à l'**Espace virtuel** (TwinSpace) de votre projet.

 <p>Vous avez bien mangé? Et bien chantez maintenant !!!</p> <p>13.11.2009 Actif</p>	<p>Envoyez votre candidature pour le Label de qualité</p> 	<ul style="list-style-type: none"> Éditer Ajouter un/des nouveau(x) partenaire(s) Gérer les partenaires Clôturer le projet Gérer le TwinBlog Espace virtuel eTwinning
--	---	---

Remarque : vous ne pouvez accéder à votre **TwinSpace** que lorsque votre projet est officiellement approuvé par le bureau national.

Source : Fancea, P. (n.d.). 4 fiches techniques pour l'utilisation du tableau de bord. Récupéré en février 2010 du site du Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP), section Documents téléchargeables : <http://www.crdp.ac-grenoble.fr/actu/eTwinning/documents.htm>.

ANNEXE 4 : GRILLE D'OBSERVATION EN CLASSE

Rappel de la problématique: est-ce qu'il y a une influence positive d'une expérience d'échange à distance avec des anglophones (natifs et non natifs) sur la motivation chez l'apprenant pendant l'apprentissage de l'anglais ?

1. Date de la présente observation :
2. Classe :
3. Nombre d'élèves :
4. Durée de la séance :
5. Les étapes de la séance :
6. Les supports utilisés :
7. Les activités :
8. Les élèves :

Actions en classe	Nombre de fois

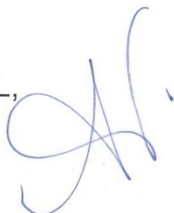
ANNEXE 5 : ACCORD ÉCRIT D'ENREGISTREMENTS VIDÉO

Le Versoud, le 08.02.2010

Je soussignée, Annabelle VIAL, enseignante à l'école Jean Jaurès en CE2 / CMI, atteste sur l'honneur que tous les parents des enfants de ma classe ont accepté que leurs enfants soient filmés lors de situations d'apprentissage en classe.

Ils ont tous signé un document concernant le droit à l'image (pour le site de l'école, la photo de classe, le tournage de vidéos, de films...)

Annabelle VIAL,



ANNEXE 6 : QUESTIONNAIRES ADRESSÉS AUX ÉLÈVES

Questionnaire élèves n°1

Bonjour, merci de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

Note ici les trois premières lettres de ton nom de famille : _____

1. Age : _____ ans

2. Sexe :

- Féminin
- Masculin

3. Tu as commencé à apprendre l'anglais il y a

- 1 an
- 2 ans
- 3 ans
- Autre (précise combien) : _____

4. Comment trouves-tu ton niveau en anglais ?

- Très bon.
- Assez bon.
- Passable.
- Mauvais.

5. Est-ce que quelqu'un parle anglais chez toi, dans ta famille ?

- Oui.
- Non.

6. Aimes-tu apprendre l'anglais :

- Oui. Va à la question 7.
- Non. Va à la question 8.

7. Oui, parce que

- C'est une langue agréable à entendre.
- C'est une langue plutôt facile.
- J'aime bien apprendre d'autres langues.
- Je peux m'en servir pour comprendre la télé, les chansons, etc.
- Je voudrais bien parler anglais comme mon prof (ou quelqu'un d'autre).
- J'aime bien mon prof d'anglais.
- Autres : _____

8. Non, parce que

- C'est une langue difficile.
- C'est une langue désagréable à entendre.
- C'est une langue qui ne me sert à rien.
- Je ne comprends rien dans le cours.
- Je n'aime pas le prof.
- Je n'aime pas les cours de langue.
- Je peux apprendre des autres langues qui sont plus intéressantes que l'anglais.
- Autre : _____

9. Penses-tu que c'est important d'apprendre l'anglais ?

- Oui. Va à la question 10.
- Non. Va à la question 11.

10. Oui. Parce que

- On doit réussir l'épreuve d'anglais aux examens.
- C'est une langue utile si l'on veut trouver un travail à l'avenir.
- On doit l'apprendre pour communiquer avec les gens d'autres pays.
- Mes parents m'ont dit que c'était important d'apprendre l'anglais.
- Autres : _____

11. Non. Parce que

- Je ne m'en sers pas du tout.
- Je peux apprendre d'autres langues qui sont plus utiles que l'anglais.
- Autres : _____

12. Comment trouves-tu les cours d'anglais :

- Très intéressants
- Intéressants
- Peu intéressants
- Pas du tout intéressants

13. Pourquoi ? Coche la case de ton choix sur chaque ligne.

Raisons	J'aime beaucoup	J'aime	J'aime un peu	Je n'aime pas trop	Je n'aime pas du tout
Utiliser le manuel, le livre scolaire					
Lorsque l'on fait des jeux pour apprendre (puzzle, mots fléchés...)					
Écouter les leçons sur cd-dvd ou k7					
Apprendre des chansons					
Regarder des vidéos (films, reportage...)					
Lire des articles de journaux, de magazines...					
Faire des exercices de grammaire					
Prendre la parole en cours					
Faire des jeux de rôle					

14. Dans quelle(s) situation (s) pratiques- tu l'anglais :

- Je ne le pratique qu'en cours d'anglais.
- Je le pratique avec mes parents ou/et mes amis...
- Je regarde des films en V.O., et des émissions à la télé en anglais.
- J'écoute les chansons et/ou la radio en anglais.
- Je lis des journaux, des BD... en anglais.
- Je navigue sur des sites internet en anglais.
- Autres : _____

15. As-tu déjà eu l'occasion de communiquer directement avec un anglophone ?

- Oui.
Quand ? _____
- Non.

16. Si tu avais l'occasion de communiquer avec un anglophone, quelle serait ta réaction ?

- Je resterais muet(te).
- J'essaierais de parler avec lui/elle.
- Je serais actif (ve), et motivé(e) et participerais activement à la discussion.
- Autres : _____

17. Si tu faisais un projet d'échange dans le cours d'anglais avec des élèves étrangers qui seraient dans un autre pays, tu penserais :

- "C'est cool."
- "C'est intéressant."
- "Je m'en fous."
- "C'est nul."

18. Sais-tu utiliser un ordinateur ?

- Oui. Je peux utiliser
 - un logiciel de traitement de texte (comme Word...).
 - un tableur (comme Excel...).
 - des logiciels de traitement d'image et du son.
 - des jeux.
 - Autres : _____

Non.

19. Sais-tu utiliser Internet ?

- Oui. Je peux
 - Chercher des informations en ligne.
 - Communiquer avec des gens en ligne (forum de discussion, mail, messagerie instantanée/tchat)
 - Télécharger des documents en ligne.
 - Jouer en ligne.
 - Autres : _____

Non.

Merci ! 😊

Questionnaire élèves n°2

Bonjour, merci de bien vouloir répondre à ce questionnaire. Note ici les trois premières lettres de ton nom de famille : _____

(Il y a cinq points qui différencient les choix :

1. **Très intéressants**
2. **Intéressants**
3. **Assez intéressants**
4. **Ennuyeux**
5. **Très ennuyeux**

Lis attentivement les questions, et coche le point qui correspond à ton choix, s.t.p.)

Si tu n'as pas encore travaillé sur le *Twinspace*, ne réponds pas aux questions 3 et 4.

1. Apprendre une chanson en écossais me semble _____.

Très intéressant

1 2 3 4

Très ennuyeux

5

Pourquoi ? _____

2. Apprendre la recette du « Gratin Dauphinois » en anglais est _____.

Très intéressant

1 2 3 4

Très ennuyeux

5

Pourquoi ? _____

3. Travailler sur le *Twinspace* est _____.

Très intéressant

1 2 3 4

Très ennuyeux

5

Pourquoi ? _____

4. Je trouve que les photos des Écossais sur le *Twinspace* sont _____.

Très intéressantes

1 2 3 4

Très ennuyeuses

5

Pourquoi ? _____

5. Je trouve que les cours d'anglais sont devenus _____.

Très intéressants

1 2 3 4

Très ennuyeux

5

Pourquoi ? _____

6. Je pense que la visioconférence avec nos partenaires sera _____.

Très intéressante

1 2 3 4

Très ennuyeuse

5

Pourquoi ? _____

Merci ! 😊

Questionnaire élèves n°3

Bonjour, merci de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

Note ici les trois premières lettres de ton nom de famille : _____

1 D'après toi, tu as participé dans les cours d'anglais :

- beaucoup plus qu'avant le projet e-Twinning.
- un peu plus qu'avant le projet e-Twinning.
- comme avant.
- moins qu'avant le projet e-Twinning.
- tu n'as pas participé.

2 D'après toi, tu as pris la parole dans les cours d'anglais :

- beaucoup plus qu'avant le projet e-Twinning.
- un peu plus qu'avant le projet e-Twinning.
- comme avant.
- moins qu'avant le projet e-Twinning.
- tu n'as pas pris la parole dans les cours.

3 Aimes-tu plus apprendre l'anglais qu'avant ?

- Oui.
- Non.

Pourquoi ? _____

4 Qu'est-ce que tu as beaucoup aimé dans le projet e-Twinning ?

5 Qu'est-ce que tu n'as pas aimé dans le projet e-Twinning ?

6 Comment trouves-tu la visioconférence :

- nulle.
- ça va.
- assez intéressante.
- intéressante.
- très intéressante.

Pourquoi ? _____

7 Souhaiterais-tu refaire ce genre de projet e-Twinning ?

- Oui.
- Non.

Pourquoi ? _____

Merci ! 😊

ANNEXE 7 : ÉCHANGE DE MAILS SUR LE PROJET ENTRE L'ENSEIGNANTE FRANÇAISE ET MOI

Le 29 janvier, 2010

1 Combien de temps consacrez-vous pour un cours d'anglais?

Entre 45 mn et 1h, en classe entière, ce n'est pas terrible mais je ne peux pas m'organiser autrement, je donne des cours d'anglais dans la classe de la directrice, ils sont 28 et assez turbulents, ce n'est pas génial mais bon...

2 Pourquoi avez-vous abandonné l'idée d'ajouter vos élèves dans le *Twinspace*? Si je me souviens bien, tu as dit à tes élèves qu'ils ne pouvaient pas consulter le *Twinspace* chez eux. C'est pour cette raison que je te pose la question.

Cette année comme la langue d'échange est l'anglais et comme ils ne maîtrisent pas vraiment l'outil informatique suffisamment, je vais sans doute seulement entrer 3 ou 4 noms d'élèves mais ils ne pourront pas chatter avec les autres enfants...Et c'est dommage ou trop compliqué ...mais ils ne peuvent pas aller sur le *twinspace* de la maison...tu sais, je constate que même sur le site, à part certains, sinon, ils ne sont pas encore habitués à travailler ainsi, contrairement à l'Angleterre ...

3 Penses-tu que vous allez avoir des interactions directes avec des élèves des deux pays partenaires ?

Nous allons devoir nous entraîner pour le film car une visioconférence sera mise en place pour les chansons et le repas, c'est collectif comme échange mais je pense que c'est tout de même hyper motivant.

4 Si j'ai bien compris, tes élèves et toi travaillent en français pour les deux autres écoles dans ce projet. Mais en revanche, vous allez apprendre les documents que les autres ont préparés, soit en écossais, soit en letton. Am I right?

La langue d'échange est l'anglais, Il y aura sans doute le même problème car je ne pense pas que des enfants si jeunes soient vraiment capables d'échanger en anglais, contrairement à des élèves de collège ou lycée...

Le 12 mars, 2010

- 1 Les enfants ont dégusté les plats mardi pendant la visioconférence, est-ce qu'ils ont participé dans la préparation de ces plats ?

Les Écossais ont aidé un peu lors de la préparation, les lettons ont préparé lorsque Pascal était là-bas pour les filmer, et en France, je n'ai pas pu préparer avec eux, nous avons simplement travaillé sur les recettes mais normalement, il aurait fallu aussi préparer. Ce n'est pas moi le mardi et ma collègue m'a déjà laissé la classe l'après-midi et je devais aussi accueillir l'équipe de Lyon....

- 2 Tu as invité 4 élèves dans le *Twinspace* pour qu'ils puissent chatter avec leurs camarades lettons et écossais. Pourtant vous n'avez pas utilisé le *chat* sur le *Twinspace*. Pourquoi ?

La barrière de la langue et ils sont assez jeunes; mais je pense essayer en fin d'année. L'an passé avec les roumains, ils avaient pas mal chaté 2x2 sur des sujets tels que le foot, les activités sportives, la langue d'échange était le français....

- 3 L'outil *Flashmeeting* vous a servi pour la discussion entre les enseignants, la réalisation de la visioconférence, mais pourquoi n'avez-vous ne pas inviter les enfants d'utiliser cet outil pour discuter entre eux ?

Flash meeting est un outil assez complexe à utiliser, *Skype* est mieux ...mais interdit en Écosse...

- 4 Le projet est terminé, comment le trouves-tu ? Et si tu pouvais le refaire, est-ce qu'il y a des choses que tu veux améliorer ou de les faire avec une autre façon ? Pourras-tu préciser ?

Il a été orienté en fonction du film et nous avons dû aller assez vite... Je pense que j'aurais pris un peu plus de temps, pas en version accélérée!!!

- 5 D'après toi, quels sont les changements chez les enfants dans les cours d'anglais pendant et après le projet ?

Ils voient d'autres enfants qui travaillent de la même façon, nous échangeons, nous communiquons, la langue anglaise prend toute sa signification car elle sert de lien entre les 3 pays !!!

- 6 Veux-tu continuer de participer dans les projets *eTwinning* ? Pourquoi ?

Je pense recommencer un projet l'an prochain sans aucun doute !!! Les enfants sont tellement impliqués, concernés et motivés par ce type de projet que je n'hésite pas !!!

ANNEXE 8 : GUIDE D'ENTRETIEN

Peux-tu m'expliquer pourquoi tu n'aimais pas à apprendre l'anglais avant le projet ?

Qu'est-ce que tu aimes dans les cours d'anglais ?

Qu'est-ce que tu n'aimes pas ?

Est-ce que tu aimerais avoir l'occasion de parler, de discuter avec des partenaires étrangers ?

Est-ce que tu aimes l'anglais maintenant ?

Qu'est-ce que tu aimes beaucoup dans ce projet ?

Est-ce que tu veux refaire ce genre de projet ?

ANNEXE 9 : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN

Il s'agit ici d'une transcription d'un entretien avec deux élèves pendant la récréation.

Le style, les expressions et les fautes de grammaire ont volontairement été laissées pour ne pas détourner les propos des élèves.

Élèves : ÉA et ÉC

Observatrice : O

O : Alors les enfants ! C'est un entretien anonyme, je ne vais enregistrer que les sons. Vous pouvez me raconter tout ce que vous pensez sur les questions que je vais vous poser. D'accord ?

ÉA & ÉC : D'accord !

O : Ok... on commence avec toi [ÉA]. Tu te rappelles du questionnaire que je vous ai donné au tout début de notre projet *eTwinning* ? Dans ce questionnaire, je vous demandais si tu aimais apprendre l'anglais, et tu as répondu « non ». Pourquoi ?

ÉA : Ah, ben... je sais pas trop. Ben... parce que c'est une langue trop dure à apprendre. Je ne sais pas.

O : Trop dure à apprendre ? Et penses-tu que les autres langues sont plus faciles ?

ÉA : Oui.

O : Ok. Et toi [ÉC], pourquoi tu n'aimes pas à apprendre l'anglais ?

ÉC : Ben... parce que c'est trop dur à apprendre, et puis... c'est pas les mêmes sons que nous qu'on est habitué à...

O : à entendre ?

ÉC : Voilà. Puis... On met moins souvent des lettres... Et ils mettent [les anglais] plus de lettres qu'on met moins souvent.

O : D'accord. Alors, qu'est-ce que vous aimez dans les cours d'anglais ?

ÉA : Dans l'anglais ?

O : Oui.

ÉA : Ben... des fois on fait des jeux dans les cours d'anglais, ça j'aime bien.

O : Oui et toi ?

ÉC : Oui, j'aime bien les jeux.

O : Et d'autres choses ?

ÉC : Humm, non.

O : Non. Et qu'est-ce que tu n'aimes pas ?

ÉC : Ce que j'aime pas, c'est quand on écrit en anglais.

ÉA : Moi aussi.

O : Toi aussi. Ok, alors aimez-vous parler en anglais ?

ÉA : Ça va, des fois, non, des fois, oui.

O : Et toi ?

ÉC : Moi, ça dépend. Si c'est difficile, si c'est pas difficile.

ÉA : Quand je suis dans un pays anglais, Ben...là, j'aime bien.

O : Ah, oui, c'est vrai ? Tu es déjà parti dans un pays anglais ?

ÉA : Oui, aux États-Unis.

O : Ah oui, et tu as essayé de parler anglais là-bas ?

ÉA : Oui. J'avais un livre, un gros livre, et dedans, il y avait marqué les mots en français, et les mots en anglais à côté.

O : Ah oui, comme ça, tu peux savoir le sens des mots. C'est bien.

ÉA : Oui.

O : Et tu aimais bien parler anglais à ce moment-là, aux États-Unis ?

ÉA : Oui. Aux États-Unis, oui, mais à l'école, non.

O : Pourquoi ?

ÉA : Ben...

O : Parce qu'il n'y a personne qui parlent anglais, ou... ?

ÉA : Ben... j'arrive pas trop à bien expliquer.

O : Ok, c'est pas grave. Et toi, tu es déjà parti à l'étranger aussi ?

ÉC : Oui. Je suis allé, bah en Angleterre.

O : Très bien. Et tu as essayé de parler avec les gens en Angleterre ?

ÉC : Oui.

O : Tu aimais bien ?

ÉC : Oui. Parce que j'avais un petit dictionnaire là.

ÉA : Comme moi aussi.

ÉC : Oui.

O : C'est très utile, hein ?

ÉC : Oui.

O : Alors, on a fait notre projet *eTwinning*, vous savez ?

ÉA & ÉC : Oui.

O : Qu'est-ce que vous aimez beaucoup dans ce projet ?

ÉA : Moi, j'ai bien aimé quand on a chanté la chanson.

O : Ok.

ÉA : Humm, quand on a parlé avec Michael et les lettons.

O : Pendant la visioconférence ?

ÉA : Oui.

O : D'accord. Et toi ?

ÉC : Moi, j'ai bien aimé quand on a goûté les plats, et puis, quand on a, on a fait la chanson.

O : Ok. Ce qu'on vient de parler, c'était pendant la visioconférence de mardi. Mais ce que je voulais savoir, c'est depuis le début de notre projet au mois de décembre, on a commencé à apprendre des chansons et des recettes jusqu'à la visioconférence de ce mardi. Maintenant le projet est terminé. Pendant ces plusieurs mois, qu'est-ce que vous avez aimé dans les cours d'anglais ?

ÉA : Dans les cours d'anglais ?

O : Oui.

ÉA : Humm, je sais pas trop.

O : Est-ce que tu trouves qu'il y a eu des changements dans les cours d'anglais ?

ÉA : Humm, non.

O : Non. Pas trop de changements, comme avant ?

ÉA : Oui.

J'attendais un peu pour qu'il puisse réfléchir.

ÉA : On apprend un peu les mêmes phrases de l'année dernière. Un peu.

O : Ah oui ? D'accord. Et toi, qu'en penses-tu ?

ÉC : Ben... c'est la première chanson que j'apprends en anglais, en fait.

O : Oui, tu l'as bien aimée ?

ÉC : Oui.

O : Et la recette ?

ÉC : La recette, pas trop.

O : Pourquoi ?

ÉC : Ben ça en fait, j'avais déjà mangé la soupe comme ça, et puis... les fruits et la semoule, j'aime pas trop, donc...

O : D'accord. Mais quand on lit les recettes en anglais, tu as aimé les lire ?

ÉC : Oui.

O : Pourquoi ?

ÉC : Parce qu'il y a plein de nouveaux mots qu'on a appris l'année dernière, donc c'était facile à apprendre.

ÉA : Et des fois, les plats, quand on les regarde, on dit que c'est pas bon, mais en fait, il était bon.

Et il est parti sur les goûts des plats.

O : D'accord. Ben..., est-ce que vous voulez refaire ce genre de projet ?

ÉC : Oui.

O : Pourquoi ?

ÉC : Ben..., parce que c'est mieux. Mais il faudrait parler un peu plus en français. Parce qu'on pouvait pas leur dire beaucoup beaucoup de choses, en fait.

O : Ok. Et toi ?

ÉA : Moi aussi. J'aimerais bien aussi refaire. Et, je... comme [ÉC], on pouvait pas trop parlé en français, alors.

O : Ok. Est-ce que vous regrettez un peu de ne pas avoir pu parler avec les camarades écossais et lettons pendant la visioconférence ? J'ai regardé l'enregistrement de la visioconférence, il y avait quelques élèves qui se sont présentés...

ÉA : Oui, moi aussi. J'ai dit une phrase.

O : Qu'est-ce que tu as dit ?

ÉA : Enjoy your meal.

O : C'était toi même qui a demandé à la maitresse de dire cette phrase ?

ÉA : Oui.

O : Pourquoi ?

ÉA : Ben... je sais pas. J'aime bien.

O : Oui. Mais vous n'avez pas parlé avec eux directement. Je veux dire, comme nous, tous les trois, parlent ensemble.

ÉA : Non.

ÉC : Et puis, c'était la seule occasion qu'on pouvait parler avec eux. Parce qu'après, on chantait la chanson, et puis...

O : Oui. Est-ce que vous voulez avoir plus l'occasion de parler, de discuter avec eux ?

ÉA & ÉC : Oui.

O : Pourquoi ?

ÉC : Humm, Ben... parce qu'on comprenait pas vraiment ce qu'ils disaient. Donc, c'était pas...

O : C'était pas facile.

ÉC : Oui.

O : Et toi ? Est-ce que tu veux parler avec eux ?

ÉA : Comme [ÉC], en fait.

O : Humm, c'est-à-dire ?

ÉA : Ben... comme ce qu'il a dit. Oui.

O : Qu'est-ce qu'il a dit ?

ÉA : Il a dit...je me rappelle plus.

O : Alors, dis-moi, qu'en penses-tu ? Est-ce que tu veux parler avec eux directement, face en face ?

ÉA : Ben... oui.

O : Oui, pourquoi ? En anglais ?

ÉA : Ben... eux, ils pourraient essayer de parler en français, nous en anglais.

O : Oui. Ok, la dernière question, après vous pouvez partir jouer. Est-ce que vous aimez l'anglais maintenant ?

ÉA : Non, toujours pas.

ÉC : Moi, j'aime un peu plus.

O : Pourquoi ?

ÉC : Ben... parce qu'on a appris plus de mots, donc maintenant, si l'on rencontre des anglais, on pourra plus parler avec eux.

O : D'accord. Et toi, pourquoi toujours pas ?

ÉA : Ben... on apprend un peu tout le temps la même chose, alors...

O : Tu veux apprendre de nouvelles choses.

ÉA : Oui. C'est ça.

ÉC : Moi, ce que je voudrais savoir faire, c'est savoir lire l'anglais. Parce qu'on a pas vraiment appris à lire l'anglais.

O : Oui. D'accord. Il y a quelque chose que vous voulez ajouter ?

ÉC : Non.

ÉA : Non, rien du tout.

O : Ben... ok, c'est tout bon. Merci les enfants.

GRATIN DAUPHINOIS



Preparation Time: 10 minutes

Cooking Time: 1 hour

Ingredients:

5 cups whole milk

2 pounds baking potatoes, peeled and cut crosswise into 1/4 inch slices

1 1/2 cups heavy cream

1 1/2 cups c1 teaspoon salt

1/4 teaspoon ground black pepper

1/16 teaspoon (pinch) freshly grated nutmeg

Preparation:

Peel the potatoes and cut them into thin round slices.

Cook them gently with milk.

Add Nutmeg, Salt and Pepper.

Place layers of potatoes in a dish

Pour the cream over the potatoes. Cook in the oven for 60 minutes at 400°F (200°C).

GOOD APPETIT !

Three Crows

(Scots)

Three crows sat upon a waa

sat upon a waa

sat upon a waa-a-a-aa

Three crows sat upon a waa on a cal an frosty mornin'

The first crow wiz greetin for is ma

greetin for is ma

greetin for is ma-a-a-aa

The first crow wiz greetin for is ma on a cal an frosty mornin'

The second crow wiz greetin for is da

greetin for is da

greetin for is da-a-a-aa

The second crow wiz greetin for is da on a cal an frosty mornin'

The third crow cudna flee ata

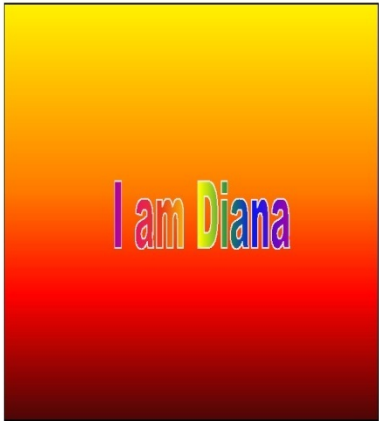




cudna flee ata

cudna flee ata-a-a-aa

The third crow cudna flee ata on a cal and frosty mornin'.

ANNEXE 12 : DOCUMENT D'AUTO-PRÉSENTATION

Il s'agit d'un document d'auto-présentation d'un élève letton. Pour respecter le droit à l'image, les diapositives où on peut voir sa photo ne sont pas présentées ici.

 <p>I am Diana</p>	<ul style="list-style-type: none">• My name is Diana surname Kolotilina . I have 11 years. I love horses and dogs. My favorite color is purple.	<h3>My family</h3> <ul style="list-style-type: none">• My moms name is Liga. She is 33 years old. My mom loves dogs.• My father name is Juris. He is 36 years old. My dad likes cats.• My litle sisters name is Sendia. She is 6 years old. She likes horses.
<h3>Myself</h3> <ul style="list-style-type: none">• I go to music school and I played piano in addition to another aisle and sol-fa. in the I am learning 5th class and there I have a very good and loyal to the friends they can count, but here I have a little over there.	<h3>Dzerbenes music school</h3> 	
	<h3>This is Skujenes parish</h3> 	<p>Thank you for your attention. Presentation consisted of : Diana Kolotilina</p>

BIBLIOGRAPHIE

Bernaus, M., Genelot, S., Hensinger, C., & Matthey, M. (2003). Eulang et la construction des attitudes. In M. Candelier (Ed.), *L'éveil aux langues à l'école primaire : Eulang, bilan d'une innovation européenne* (pp. 139-156). Bruxelles : De Boeck.

Brown, H.-D. (1993). Toward a new understanding of the role of motivation in your English language classroom. In *Explorations and Innovations in ELT Methodology, selected pages presented at CULT's Second International conference on Explorations and Innovations in Methodology, 2-4 December 1991, Chulalongkorn University Language Institute* (pp. 138-152). Bangkok: Chulalongkorn University.

Commission Européenne. (n.d.). *Glossaire*. Récupéré le 10 mars 2010 du site [elearningeuropa.info](http://www.elearningeuropa.info) qui est une initiative de la Direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne et qui vise à promouvoir l'utilisation des TIC pour l'apprentissage tout au long de la vie : <http://www.elearningeuropa.info/main/index.php?page=glossary&abc=E>.

Degache, C. (2009). *Didactique Générale : CECRL : concepts, utilisation, variations*. Cours de la Spécialité M1 Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia, Sciences du Langage. Manuscrit non publié. Université de Grenoble.

Gayed, L. L.-B., & Mompean, A.-R. (2009). L'impact d'une cyberquête sur la motivation d'apprenants en anglais de spécialité. *Lidil, 1-40*, 89-104.

Goullier, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Didier.

Hay, J. (2005). Étude de quelques aspects linguistiques et psychosociologiques ayant une influence sur la motivation. *Les Cahiers de l'APLIUT, 24-2*, 15-36.

Julkunen, K. (2002). Situation- and task-specific motivation in foreign language learning. In Z. Dornyei, & R. Schmitt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 30-41). Honolulu : University of Hawai'i Press.

MacIntyre, P.-D., MacMaster, K., & Baker, S.-C. (2002). The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl, and Mccroskey. In Z. Dornyei, & R. Schmitt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 461-487). Honolulu : University of Hawai'i Press.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2007). *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire*. Bulletin officiel [B.O.] hors-série n° 8 du 30 août 2007. Récupéré le 10 mars 2010 du site du Ministère de l'Éducation Nationale : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm>.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). *Cycle des approfondissements-programme du CE2, du CM1 et du CM2*. Bulletin officiel [B.O.] hors-série n° 3 du 19 juin 2008. Récupéré le 10 mars 2010 du site du Ministère de l'Éducation Nationale : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm.

Ministère de l'Éducation Nationale. (mise à jour 2009a, 12 février). *Enseigner les langues avec les TIC*. Récupéré le 10 mars 2010 du site du Ministère de l'Éducation Nationale : <http://www.educnet.education.fr/actualites/archives/fevrier-2009/Enseigner-les-langues-avec-les-TIC>.

Ministère de l'Éducation Nationale. (mise à jour 2009b, novembre). *Les langues vivantes étrangères à l'école, au collège, au lycée*. Récupéré le 10 mars 2010 du site du Ministère de l'Éducation Nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html>.

Moiinvaziri, M. (mise à jour 2007, 29 mai). *Motivational orientation in English language learning: A study of Iranian undergraduate students*. Récupéré le 10 mars 2010 du site UsingEnglish.com : <http://www.usingenglish.com/articles/motivational-orientation-in-english-language-learning.html>.

Noels, K.-A. (2002). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Dornyei, & R. Schmitt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 43-68). Honolulu : University of Hawai'i Press.

Péchou, A. (2005). Aider à comprendre une conférence : le cas du droit des contrats pour étayer la motivation. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 24-2, 100-111.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9-5. MCB University Press. Récupéré le 24 mai 2010 du site de l'auteur : <http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.htm>.

Raby, F. (2008a). Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs. *Les langues modernes*, 3, 9-16.

Raby, F. (2008b). *ESCALE : évaluation de scénarios cyber collaboratifs pour l'apprentissage d'une langue étrangère (le rapport final)*. Récupéré le 10 mars 2010 du site de l'auteur : <http://www.grenoble.iufm.fr/fraby/programmes%20de%20recherche.htm>.

Suzuki, E. (2004). Confrontation des cultures d'enseignement et d'apprentissage dans la classe de japonais langue étrangère en France et de français langue étrangère au Japon dans l'enseignement supérieur. In *Nouvelle donne pour les Centres Universitaires de Français Langue Étrangère : évolution ou révolution dans l'accueil des étudiants étrangers : des profils d'étudiants aux réponses pédagogiques et institutionnelles. 1er Colloque international de l'Association de Directeurs de Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers (ADCUEFE), 20-21 juin 2003, université de Pau et des pays de l'Adour* (pp. 15-38). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance : amélioration du français en milieu collégial, 5-3*. Récupéré le 10 mars 2010 du site de la revue : <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Viau.html>.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	9
INTRODUCTION	11
1 L'ÉCHANGE À DISTANCE DANS L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES	15
1.1 Le concept d'échange à distance	15
1.2 ETwinning dans des domaines d'action du programme eLearning	15
1.2.1 La définition d'eLearning	15
1.2.2 Description générale du dispositif eTwinning	16
1.3 Exemple de projets eTwinning au Lycée l'Oiselet de Bourgoin-Jallieu (38)	17
1.3.1 Création d'un projet eTwinning	17
1.3.2 La nature du groupe et des regroupements.....	18
1.3.3 L'autonomie de décision de l'apprenant.....	18
1.3.4 La place des langues étrangères dans le projet.....	18
1.4 Conclusion Chapitre 1.	19
2 LA MOTIVATION SUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES À TRAVERS DIFFÉRENTES THÉORIES	20
2.1 Le concept de motivation intégrative (Gardner, 1985)	20
2.2 Le modèle de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985)	21
2.2.1 L'orientation intrinsèque	21
2.2.2 L'orientation extrinsèque	21
2.3 Les relations entre l'orientation intégrative, instrumentale, intrinsèque et extrinsèque (Noels, 2002)	22
2.4 La motivation en contexte scolaire (Viau, 1997)	22
2.5 Le modèle de la motivation en L2 : le projet ESCALE (Raby, 2008)	24
2.6 Conclusion du Chapitre 2.	24
3 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET ANALYSE DES RÉSULTATS	25
3.1 Présentation du contexte	25
3.1.1 Le terrain de l'étude	25
3.1.2 Les programmes de langues vivantes étrangères à l'école élémentaire	25
3.2 Méthodologie de recherche et techniques de collecte des données	26
3.2.1 Les observations en classe.....	26
3.2.2 Les questionnaires	26
3.2.2.1 Questions fermées	27
3.2.2.2 Questions ouvertes	28
3.2.2.3 Questions mixtes	28
3.2.3 L'entretien	28

3.3 Présentation et analyse des résultats	29
3.3.1 Résultats issus du temps d'observation	29
3.3.1.1 Le choix des activités	29
3.3.1.2 L'introduction de l'ordinateur et d'Internet dans les activités.....	30
3.3.1.3 La visioconférence	33
3.3.2 Résultats issus des questionnaires aux élèves.....	35
3.3.2.1 État des lieux.....	35
3.3.2.2 Le sentiment de compétence langagière	35
3.3.2.3 Le plaisir d'apprendre l'anglais.....	36
3.3.2.4 Le sentiment d'importance de l'apprentissage de l'anglais.....	38
3.3.2.5 Les contacts avec l'anglais et le WTC (<i>Willingness to communicate</i>).....	39
3.3.2.6 Le sentiment de désir et de satisfaction sur la visioconférence.....	39
3.3.2.7 Le sentiment d'appréciation sur les activités et les cours d'anglais.....	40
3.3.2.7.1 Le sentiment d'appréciation sur les activités	41
3.3.2.7.2 Le sentiment d'appréciation sur les cours.....	46
3.3.2.8 Le sentiment de désir et de satisfaction sur le projet	48
3.3.3 Résultats issus des questions à l'enseignante	50
3.3.4 La comparaison entre les données avant et après le projet issues des résultats d'entretien et des questionnaires (élève A et élève C)	51
CONCLUSION	55
ANNEXES	59
Sommaire des annexes	59
Annexe 1 : Principales « méthodes » en didactique des langues étrangères	61
Annexe 2 : ETwinning et la création de classes virtuelles européennes	62
Annexe 3 : Fiche technique eTwinning	63
Annexe 4 : Grille d'observation en classe	64
Annexe 5 : Accord écrit d'enregistrements vidéo	65
Annexe 6 : Questionnaires adressés aux élèves	66
Annexe 7 : Échange de mails sur le projet entre l'enseignante française et moi	73
Annexe 8 : Guide d'entretien	75
Annexe 9 : Transcription de l'entretien	76
Annexe 10 : Recette du gratin dauphinois en anglais	82
Annexe 11 : Paroles de la chanson « Three Craws »	83
Annexe 12 : Document d'auto-présentation	84
BIBLIOGRAPHIE	85
TABLE DES MATIÈRES	89