



HAL
open science

La relation entre le numérique et la motivation des élèves : le cas de la 4e Saphir

Evangelina Martinelli

► **To cite this version:**

Evangelina Martinelli. La relation entre le numérique et la motivation des élèves : le cas de la 4e Saphir. Education. 2019. dumas-02335900

HAL Id: dumas-02335900

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02335900>

Submitted on 28 Oct 2019

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.

Master MEEF
**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**
Mention second degré

**La relation entre le numérique et la motivation des
élèves**

Le cas de la 4^è Saphir

soutenu par
Evangelina Martinelli
le 13 mai 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Pascal Lenoir, directeur de mémoire

Laurence Godichon, membre de la commission

Sommaire

Sommaire	3
Remerciements	4
Introduction	5
1. La genèse de cette recherche	7
2. L'idée centrale et la problématique	9
2.1. Quelques considérations sur les salles de cours	10
2.1.1 Les salles banalisées	10
2.1.2 Les salles multimédia	10
3. Le cadrage théorique de l'étude et état de l'art à propos des TIC	12
3.1 Cadrage théorique	12
3.1.1 Une approche centrale : « la condition motivationnelle » chez R. Viau	12
3.1.2 La recherche-action	12
3.1.3 Les théories de la motivation entre Maslow et Deci	14
3.1.4 Une approche sociocognitive plutôt que socioconstructiviste ?	16
3.1.5 L'observation participante	17
3.2 L'utilisation des TIC pour l'apprentissage des langues	18
3.3 La corrélation avec les réflexions des chercheurs tels que Rolland Viau, Franck Amadiou et André Tricot	20
4. Le recueil des observables : les données	22
4.1 Le test de motivation basé sur l'échelle de Likert	22
5. L'interprétation des données	24
6. La conclusion de l'étude	29
6.1 Quelques réflexions personnelles	29
6.2 Une piste à mettre en pratique à partir des conclusions de cette étude	30
Conclusion	32
Bibliographie	34
Annexes	36

Remerciements

À Pascal Lenoir, qui a regardé des extraits de cet écrit avec beaucoup de bienveillance et de rigueur et qui a été un référent tout au long du mon parcours vers l'enseignement secondaire.

À Laurence Godichon, qui a su m'écouter et s'est préoccupée de ma situation sur les mutations inter-académiques et qui a fait preuve d'une grande bienveillance à mon regard.

Aux enseignants de l'ESPE et de l'Université d'Angers, qui ont tous contribué à l'avancement de ma formation.

À mon mari, qui m'a soutenu et à Gaspard qui a supporté sa maman qui travaillait et ne s'occupait pas assez de lui.

Aux élèves de la 4^e saphir du Collège Honoré de Balzac, qui ont été les cobayes de cette humble recherche.

À tous, un grand merci !

Introduction

Pour ce travail de recherche, j'ai décidé de m'intéresser à un aspect qui m'est cher : la relation entre le numérique (ici représenté par une salle multimédia) et la motivation qui pourrait découler de la prise en main de l'outil.

Le sujet de la motivation a été toujours pour moi un aspect très important, intimement lié à la réussite des cours. Je constate, depuis un moment, que les élèves que je fréquente manquent parfois d'intérêt pour le cours. Je me suis donc intéressée naturellement à l'exploration des théories reliées à la motivation et leurs applications dans le cadre scolaire. Or le numérique m'est venu comme une possibilité parmi d'autres pour pallier le manque d'intérêt que certains élèves semblent éprouver.

La situation de départ de ce projet de recherche était de tester un groupe-classe de niveau quatrième en cours d'espagnol dans deux salles distinctes. Les cours se passent d'habitude dans ma salle banalisée, installée en rangs, l'enseignant se trouvant en face de la classe. La salle est équipée d'ordinateur avec accès à internet, de haut-parleurs et d'un vidéo-projecteur. J'ai donc installé le groupe tantôt en salle conventionnelle tantôt dans la salle multimédia du collège. L'idée centrale du projet était de constater si une telle salle, qui jouit de l'accès à la technologie pour les apprenants, pouvait avoir un impact sur leur motivation.

Les TIC constituent un large domaine de recherche où les communications sont hétérogènes et abondantes. Je cite un article publié de Cottier et Burban à ce sujet : « *nombre de ces questions sont régulièrement traitées par la recherche. Il serait trop long, même illusoire, d'évoquer ici l'ensemble des travaux qui ont été menés en ce domaine tant la littérature scientifique est à la fois dense et disparate : des recherches sur les industries éducatives, l'histoire des technologies dans l'éducation aux travaux plus ciblés sur les dimensions didactiques ou pédagogiques, sur la conception des environnements destinés à l'apprentissage* »¹. Cela étant dit, j'ai voulu en faire partie modestement. Je me suis donc

¹ Cottier P., Burban F. (dir.) (2016). « Le lycée en régime numérique. Usages et compositions des acteurs ». Col. Formation, Octares, Toulouse.

impliquée dans cette démarche de prise de connaissance de l'état de l'art de la recherche et des dernières publications sur le domaine.

Le sujet principal de cette recherche, tel que je l'ai exposé plus haut, concerne la question de l'impact qu'aurait le numérique sur la motivation des apprenants et dans quelle mesure une salle, équipée de technologies, s'avèrerait porteuse de motivations supplémentaires pour apprendre. Pour ce faire, la démarche utilisée pour aboutir à l'interprétation des résultats est à débit double : une démarche mixte qui allie des données quantitatives avec d'autres d'ordre qualitatif. L'analyse portée est majoritairement axée sur des aspects qualitatifs observés grâce à la collecte des observables qui viennent directement du terrain : la salle de classe.

Pour réaliser la recherche, je me suis intéressée à divers ouvrages qui traitent du sujet de l'étude : les travaux de Rolland Viau, psychologue canadien, m'ont été très utiles afin de comprendre, les mécanismes cognitifs qui se mettent en place en termes de motivation pour l'apprentissage. Ces notions ont été complétées par des travaux plus anciens et plus généraux comme ceux de Deci et Ryan, Maslow et Gardner.

D'autres ouvrages sont venus étoffer mes connaissances sur la place du numérique au sein de la classe de langue tels que les travaux de Mangenot, Amadiou et Tricot. Je me suis aussi intéressée à la notion d'artefact et à l'approche instrumentale de Rabardel et les travaux sur les stratégies d'apprentissage de Rebecca Oxford. Deux approches qui m'ont inspirée bien que les concepts qui y sont liés n'aient pas été utilisés directement dans le cadre de cette recherche.

1. La genèse de cette recherche

Pour ce travail de recherche, j'ai décidé de m'intéresser aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, à partir d'ici nommées « TICE » en cours de langue. Quotidiennement, les enseignants de langues se questionnent sur les nombreuses possibilités de travail qu'offrent les nouvelles technologies. Preuve de cela, ce sont nos cours de TICE au sein de l'ESPE d'Angers, ce qui corrobore l'intérêt que les enseignants portons à l'utilisation de la technologie en cours. Ce besoin d'utilisation, à premier abord, permettrait de mettre les élèves en situation d'agir, plutôt en autonomie, comme il est préconisé sur les programmes de collège et lycée : les élèves sont invités à travailler avec une approche actionnelle, afin de développer la manipulation de la langue en situation réelle.

Je me suis demandé à partir du constat exprimé précédemment, si les technologies pouvaient jouer un rôle afin de motiver les élèves à travailler sous l'optique de l'approche actionnelle. Pour ce faire, nous avons imaginé une étude comparative au sein d'une même classe cible. J'ai demandé aux élèves de remplir un questionnaire qui avait pour but de mesurer la motivation à deux moments différents : une fois en salle de cours banalisée et une deuxième fois en salle multimédia. Il s'agit des mêmes élèves, même horaire de cours, avec deux séances légèrement différentes, étant donné que les besoins et possibilités de deux salles ne sont pas les mêmes. Cette modeste étude part du principe que la seule variable modifiée a été le contexte physique, c'est-à-dire : le changement de la salle de cours².

Le groupe choisi est une classe de 4e assez nombreuse (24 élèves), qui présente quelques problèmes de motivation et de discipline. Je vois ces élèves tous les vendredis soir (15h30-17h) et, disons-le tout de suite, ce créneau facilite le décrochage de certains élèves qui, fatigués de leur semaine, ne travaillent pas suffisamment.

² Nous acceptons le fait qu'en sciences humaines nous ne pourrions jamais isoler une seule variable, puisqu'il s'agit d'êtres humains.

Les technologies pourraient dans ce contexte de fin de semaine scolaire, éviter ou tout au moins diminuer, le décrochage des élèves en étant un facilitateur de « l'agir en faisant » du fait de se retrouver dans une approche moins frontale ?

J'ai ensuite procédé à l'analyse exploratoire des données recueillies, en croisant les informations de chaque élève (échantillons appariés), afin de mesurer si la salle multimédia offrait un environnement qui motiverait plus les élèves à travailler la langue lors des cours de vendredi soir.

2. L'idée centrale et la problématique

Un premier objectif pour ce travail, a été de tester la salle multimédia et le rôle qu'elle pourrait jouer pour stimuler la motivation des apprenants. Un deuxième objectif a été celui d'avancer quelques préconisations pour pouvoir utiliser cette salle de manière efficace pour des cours de langue, ainsi que des possibilités d'expérimentation au-delà de cette recherche.

J'ai tenu à observer cette expérience sous la lumière de la réflexion de Rolland Viau dans son ouvrage « La motivation à apprendre en milieu scolaire » où il consacre un chapitre entier à l'impact des TICE sur la motivation à apprendre³.

Nous pouvons aussi citer ici l'ouvrage de Amadiou & Tricot, où nous lisons que « *concernant le numérique, de plus en plus de travaux s'intéressent à la question des motivations à la fois en tant que facteur impactant l'usage des technologies et en tant que résultante de l'usage des TICE* » (Amadiou & Tricot, 2014, p. 9). J'ai voulu donc vérifier l'axe de la deuxième possibilité décrite par Amadiou et Tricot, c'est-à-dire, la motivation qui apparaîtrait en cours grâce à l'utilisation du numérique.

La problématique vise donc la question suivante : « **Dans quelle mesure une salle multimédia peut-elle influencer l'intérêt et la motivation des élèves en cours d'espagnol dans un collège ?** ».

Pour répondre à cette problématique, je me suis focalisée sur deux axes d'analyse : celle de l'autonomisation des apprenants d'une part, le domaine psycho-cognitif en quelque sorte, grâce aux données déclaratives des élèves (petit entretien semi-directif), aux tests effectués en salle banalisée et en salle multimédia, aux observations personnelles de classe et aux données recueillies après les cours ; et d'autre part, l'analyse du rapport à l'instrument numérique (l'aspect psychotechnique).

³ Référence de l'ouvrage dans la section « bibliographie » de cet écrit

2.1. Quelques considérations sur les salles de cours

2.1.1 Les salles banalisées

La salle de cours du collège où j'exerce, est organisée sous la forme linéaire ou dite en « autobus ». Les élèves sont assis en trois rangées sous un total de trois files. Je me suis posé la question si cette configuration était pertinente ou serions-nous face à des salles conçues pour un temps révolu ? Cette configuration me fait penser à cette distance anachronique entre le système éducatif et la vie quotidienne. Nous avons toujours autant de mal à nous mettre à la page, la machine de l'éducation peine à rattraper le présent. Heureusement au sein des institutions il y a les enseignants, qui eux ne sont pas toujours figés dans le passé et ont envie de changer certains paradigmes.

Une difficulté posée par cette configuration est l'idée que le savoir vient « d'en face » : c'est le « *teacher-fronted classroom* » à l'opposé du « *student-centered classroom* » (Rege Colet & Berthiaume, 2013, p.224). Ce type de configuration de salle non seulement ne permet pas de défaire les rangs facilement pour proposer différentes activités en classe, mais encore il nous met face au « détenteur du savoir », dans l'occurrence, l'enseignant : « *bon nombre d'espaces d'enseignement ont été conçus autour d'une représentation erronée, celle qui consiste à penser que parler de façon érudite d'un sujet donné équivaut à enseigner et que le savoir émane de l'enseignant seul* » (op cit).

2.1.2 Les salles multimédia

Les salles technologiques de nos établissements d'aujourd'hui conçoivent l'espace d'enseignement au service d'un apprentissage interactif et collaboratif, en rupture avec le cours magistral traditionnel (Justeau & Berthiaume, 2013, p. 228).

La salle est disposée en U, il y a peu d'espace entre les élèves, tout en laissant un ordinateur à chacun, afin de permettre différentes configurations : travail en binôme, individuel ou en groupes puisqu'il existe un îlot central sans ordinateur, ce qui facilite une tâche ponctuelle des élèves si besoin.

Ces salles devraient avoir un impact certain sur l'apprentissage des élèves, selon les recherches effectuées, surtout aux Etats-Unis. L'intérêt des salles multimédia est non seulement l'utilisation des TICE en cours mais aussi la possibilité ouverte au travail collaboratif et à l'échange, du fait de se retrouver déjà installés en petits groupes. La disposition homogène des tables, enfants face aux écrans et écrans visibles de l'enseignant, permet aussi à l'adulte, d'une part, de circuler librement et, d'autre part, de pouvoir intervenir auprès des élèves de manière plus rapprochée (ce serait « le one-to-one »⁴), étant donné que les échanges ne se font pas devant tout le monde. Plus encore, les élèves sont dos à l'enseignant, face à la tâche en quelque sorte, ce qui change radicalement la dynamique et le ressenti de la classe. Ceci est particulièrement intéressant pour les élèves qui souffrent de timidité et qui auraient du mal à poser des questions devant toute la classe, selon l'étude effectuée par Kozanitis et Chouinard (Kozanitis & Chouinard, 2008, pp. 711-728).

Un autre avantage de cette salle est la souplesse, permettant autant de travailler seul, en paires ou en petits groupes et de suivre aussi des moments de cours collectif à l'aide du vidéo projecteur. L'absence de « front » de la salle aide à l'implication des élèves dans les tâches à accomplir (se retrouvant soit devant, soit à côté de l'enseignant). Ceci pourrait s'avérer favorable pour casser la hiérarchie, si présente dans les salles linéaires selon les préconisations de Rousvoalt dans sa théorie du positionnement spatial des élèves (Rousvoal, 2000).

Nous pouvons constater donc, que non seulement la technologie mais aussi la configuration de cet espace d'enseignement peuvent jouer un rôle primordial en termes d'interactivité, d'anxiété mais aussi, en termes de motivation pour les élèves fréquentant cette salle.

⁴*One-to-one* : Anglicisme emprunté au marketing (« actions de marketing personnalisées dans le cadre desquelles, un émetteur unique s'adresse individuellement à chaque destinataire »). Dans le cadre de la pédagogie, ce concept nous renvoie à la relation d'apprentissage unique et adaptée à chaque apprenant.

3. Le cadrage théorique de l'étude et état de l'art à propos des TIC

3.1 Cadrage théorique

3.1.1 Une approche centrale : « la condition motivationnelle » chez R. Viau

Je me suis appuyée tout au long de ce travail sur les recherches effectuées par Rolland Viau, enseignant-chercheur francophone de l'Université de Sherbrooke, au Québec. Je procède ici à une brève description de son cadre de référence sur la motivation afin de nous situer sur la théorie centrale qui dirige notre travail sur la variable de la motivation.

Ce cadre se présente sous la forme de trois sources de dynamique motivationnelle : la perception de la valeur, la perception de compétence et la perception de contrôlabilité qui infèrent à leur tour sur trois manifestations : l'engagement cognitif, la persévérance dont l'apprenant fait preuve et l'apprentissage qui en résulte. À partir de l'engagement cognitif, Viau illustre le processus d'autorégulation sous l'intitulé de « stratégies d'apprentissage » par lesquelles l'apprenant montre qu'il est engagé. On les décline ensuite en quatre catégories : les stratégies cognitives, métacognitives, de gestion de l'apprentissage et stratégies affectives.

Viau définit plusieurs facteurs qui favorisent la motivation des élèves : ceux qui sont externes à la classe (la vie personnelle, la famille, la société et l'école) et ceux internes qu'il qualifie de plus importants puisque plus influents sur la dynamique motivationnelle : les activités pédagogiques, l'enseignant, les pratiques évaluatives, le climat de la classe et les récompenses et les sanctions.

3.1.2 La recherche-action

J'ai fait appel à la Recherche-Action pour construire ce travail, aussi connue comme «recherche-intervention» ou «recherche-expérimentation» pour la simple raison que l'enseignant-chercheur est impliqué directement dans l'expérimentation : telle est la

spécificité de ce courant théorique. Comme le groupe de l'expérimentation est issu de l'établissement dans lequel je travaille, j'emprunte ici quelques concepts issus de ce courant afin de tirer profit de ses préconisations.

Un aspect à prendre en compte dans la Recherche-Action est sa volonté à transformer la réalité, tout en produisant des connaissances supplémentaires. Cette dimension « constructiviste » m'intéresse particulièrement, puisque cette recherche part du constat du besoin de faire évoluer mes pratiques pédagogiques tout en début de carrière dans l'enseignement secondaire, en étant consciente de l'absence de motivation et de progression de certains élèves en cours de langue. Cette notion de contribution à la résolution d'un problème posé m'est particulièrement chère. En tant qu'enseignante, pour me perfectionner, je suis toujours à la recherche d'un renouvellement des pratiques. Cette recherche, inscrite comme un moyen d'action, converge donc avec mes convictions.

Une autre notion intéressante pour utiliser ce courant de recherche, se trouve dans le fait de faire de la recherche « avec » et non « sur » les enseignants. Cette possibilité de s'impliquer est très intéressante. L'enseignant se trouve être le véritable acteur dans le contexte à étudier, moitié chercheur, moitié enseignant, dans le milieu réel, dans la pratique pédagogique quotidienne.

Un point négatif de l'utilisation de cette méthode dans le cas précis de cette recherche, a été l'absence d'équipe pour la mener. Ceci dit, telle est la condition du fonctionnaire stagiaire et David Nunan, chercheur anglais très connu dans le milieu de l'enseignement, nous encourage dans son ouvrage à mener des recherches, même à titre individuel, à partir du moment où nous nous intéressons aux processus d'apprentissage (Nunan, 1992, p. 18).

Un dernier point que je remarque pour faire appel à cette méthodologie de manière exclusive est qu'il s'agit d'hypothèses à traiter et non pas seulement un but à atteindre, comme il est courant de trouver dans l'utilisation de cette théorie. Cependant, il est clair qu'à la fin de l'analyse de ce travail, les préconisations joueront un rôle de « solution pour un changement » pour l'enseignement des langues au collège. Mais pour David Nunan, la Recherche-Action ne devrait pas être systématiquement considérée comme vecteur de

changement. Une étude de cas descriptif avec un groupe particulier d'apprenants pourrait être menée si nous avons une question de départ, si nous collectons des données et si nous leur donnons une interprétation (Nunan, 1992, p. 18). Cet exemple donné me reconforte dans le choix de la Recherche-Action pour cet écrit.

Comme je viens de dire, la restitution, élément essentiel à cette méthodologie et dont elle tire un atout fondamental, sera laissée à la discrétion des enseignants de l'ESPE d'Angers qui, selon leur opinion sur ce travail, le mettront à profit d'autres étudiants intéressés.

3.1.3 Les théories de la motivation entre Maslow et Deci

Puisqu'une des variables de la problématique porte sur la motivation des apprenants, il me fallait trouver une définition de ce qu'est la motivation, un terme aux contours assez mal définis et polysémique. Reuchlin affirme ainsi que « ce terme renvoie à un domaine très large, englobant des faits très différents, étudiés dans des cadres théoriques et par des méthodes très variées » (Reuchlin, 1977, p. 399).

Une définition qui serait partagée par le domaine de la psychologie est celle de Vallerand et Thill : « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand & Thill, 1993, p. 18). Si nous prenons cette définition, nous nous retrouvons devant des apprenants « motivés » à partir du moment où ils ont un comportement actif en cours par exemple, lorsque ces élèves se décident à accomplir un travail demandé par l'enseignant ou du moment qu'ils persistent dans la voie afin de réussir l'apprentissage.

Ces notions restent assez floues, je voulais en effet, avoir des indicateurs plus concrets afin de mesurer la motivation des apprenants et voir ainsi si la motivation pourrait être modifiée par l'utilisation des TIC en cours.

Si nous partons des notions de la pyramide de Maslow et la hiérarchie des besoins de l'être humain (1970), nous arriverons assez vite à la conclusion que font les chercheurs aujourd'hui : ce modèle a ses limites et serait de nos jours dépassé. L'idée si attirante

visuellement des échelons est contestée par l'apparition d'autres recherches qui montrent des faiblesses de cette posture hiérarchique. Nous savons aujourd'hui que l'être humain pourrait être motivé, par exemple, par la réalisation personnelle avant de l'être par le besoin de protection (qui se trouve plus bas dans la hiérarchie proposée par Maslow).

Pourtant, cette théorie qui allie le besoin et la motivation me permettrait en quelque sorte d'établir une hiérarchie des besoins des apprenants. L'espace de cours est-il vraiment plus important pour son côté social ou bien sommes-nous plutôt devant l'accomplissement de l'élève si nous lui laissons plus d'autonomie ? Ou encore, le fait de travailler à son rythme pourrait-il être vécu comme plus important en lui apportant la technologie dans la salle de classe ?

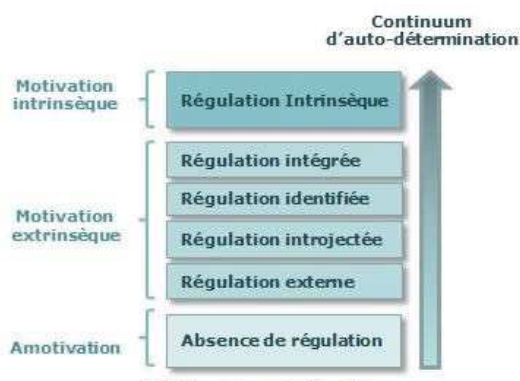
Même si cette théorie est aujourd'hui délaissée, j'ai souhaité garder la notion de hiérarchie des besoins afin de voir si les apprenants trouveraient plus de motivation en faisant des activités qu'ils considèrent plus importantes ou qui ont plus de valeur à leurs yeux. Avec ce terme de « perception de la valeur d'une activité » je fais un rappel à la recherche de Rolland Viau, dont j'ai brièvement développé les explorations plus haut.

Si je lis Deci et Ryan (1985, 2002), je suis confrontée au concept de classification de la motivation en différents types : motivation extrinsèque et ses sous catégories, à savoir : la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée, la régulation intégrée pour arriver à la motivation que les auteurs considèrent comme la plus importante et la plus noble : la motivation intrinsèque (image ci-dessous)⁵. Dans le cadre du milieu scolaire, cela se traduirait par le plaisir d'apprendre pour apprendre.

Je reste assez sceptique quant à cette idée de besoin d'amener l'apprenant vers une motivation au sommet de la classification, surtout dans le système actuel, où les apprenants sont confrontés à des programmes et des activités qui échappent à leur contrôle dans la plupart des cas. C'est aussi le constat que Rolland Viau fait en relation à cette théorie (Viau 2011, p.191).

⁵ Image tirée du site d'Alain Battandier <http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article19> [consulté le 27 avril 2019]

Malgré ces réserves, c'est à cette classification que j'ai fait appel afin de déterminer si les apprenants arrivaient à un niveau de motivation intrinsèque lors de leur engagement en cours. J'ai essayé d'observer si le niveau de motivation intrinsèque évolue de façon différente dans le groupe lorsqu'il n'a pas accès aux TIC tout en gardant à l'esprit cette notion développée chez Viau qui ne prône pas le besoin fondamental d'arriver à ce stade pour voir que les élèves sont tout de même motivés.



3.1.4 Une approche sociocognitive plutôt que socioconstructiviste ?

En ce qui concerne les théories de la motivation auxquelles J'ai fait appel pendant cette recherche, j'ai procédé à l'établissement d'une distinction entre les approches socio-constructivistes et les théories basées sur un axe plus socio-cognitif.

Si nous reprenons Viau et ses préconisations, nous pourrions dire que le domaine de la psychologie s'intéresse depuis fort longtemps à la notion de motivation. En revanche, dans le champ du socio-constructivisme les recherches seraient plus orientées vers la démarche de l'apprenant en s'appuyant sur son contexte social et ses pairs en l'occurrence. Or, dans cette étude, je me suis intéressée aux mécanismes internes qui amènent l'apprenant à se motiver et à apprendre.

Cela étant dit, j'ai essayé de prendre en compte l'aspect social aussi, surtout parce que les salles de cours donnent tout de suite un contexte social différent. Cependant, cet axe serait moins mis en valeur dans les recherches de Rolland Viau qui s'intéresse plus particulièrement à la motivation personnelle à apprendre.

A ce stade de la recherche, j'ai commencé par l'analyse des tests de motivation à la lumière de l'axe socio-cognitif. Néanmoins, j'étais sûre que je n'allais pas laisser complètement de côté le socio-constructivisme, étant donné le besoin de prise en compte de la disposition différente des salles. Cette disposition et les enjeux sociaux qui en découlent pourraient relever du domaine des facteurs externes au fonctionnement propre de chaque élève. Terminons par une affirmation de Rolland Viau à propos de la philosophie constructiviste et la technologie : « Il faut cependant se rendre à l'évidence que les ordinateurs ne constituent des outils valables que dans la mesure où les enseignants acceptent de changer leurs pratiques en les rapprochant d'une philosophie constructiviste qui met l'élève responsable de ses apprentissages » (Viau, 2009, p. 181).

3.1.5 L'observation participante

J'ai fait appel aussi pour ce travail, à la méthode ethnographique de l'observation participante, introduite par Bronislaw Malinowsky au début du XX^e siècle. Je ne pourrai pas ici développer les idées fondamentales de cette théorie qui a été une véritable révolution pour les anthropologues, malgré cela je me suis plutôt intéressée à son impact sur les sciences sociales et notamment sur les sciences de l'éducation.

Je commence tout de même par une définition de ce dispositif de recherche caractérisé par : « une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période des données sont systématiquement collectées » (Bogdan, 1975).

Dans le cadre plus classique de cette approche, j'ai imaginé le chercheur qui « rentre » dans une situation déterminée et qui observe en tant que pair accepté par son milieu. Or dans le contexte de ce travail de recherche, par ma fonction, je suis déjà à l'intérieur du cadre de l'étude. Ceci est appelé dans cette théorie la « participation complète par opportunité » selon Adler et Adler (1987) où le chercheur met à profit l'opportunité qui lui est donnée par son statut déjà acquis dans la situation. Le chercheur ici, est d'abord membre de la situation »⁶. Nous allons donc surtout nous appuyer sur cet axe de la théorie qui nous ouvre les possibilités de travail en Recherche-Action dans un contexte d'observation

⁶<http://vadeker.net/corpus/lapassade/ethngr1.htm> (consulté le 7 avril 2019)

participante. D'ailleurs nous pourrions dire que ces deux théories ont des notions en commun et qu'il existe une certaine relation entre elles.

Un autre axe de cette théorie, important pour cette étude est la possibilité qui s'ouvre, comme dans le cas de la Recherche-Action, à la volonté de changement d'une situation. Cela étant dit, malgré le fait que cette étude est faite sur des observations et des perceptions, j'ai non seulement étudié la situation sous un angle purement descriptif, mais je tenais aussi à présenter quelques simples préconisations. C'est là que je rejoins la finalité principale des deux théories : la constitution d'une connaissance comme instrument de changement. J'ajoute que c'est aussi la finalité de la didactique des langues étrangères, qui se conçoit comme une discipline de recherche et d'intervention⁷.

3.2 L'utilisation des TIC pour l'apprentissage des langues

Afin de faire un bref état des lieux de la question des TIC dans le milieu de la didactique des langues, nous pourrions dire que les articles publiés que l'on trouve sur le sujet sont enclins soit à en faire la promotion, soit à en faire un bilan ou encore sont-ils portés sur la conception de listes avec les ressources et le matériel. D'autres citent des exemples de production pour l'utilisation en classe.

Les enseignants en langues d'aujourd'hui sont pour la plupart convaincus que les ressources qui se trouvent sur internet et qui sont accessibles grâce aux technologies de l'information sont précieux pour nourrir nos cours. Pourtant, les enseignants et les établissements, les équipes pédagogiques, n'ont pas tous, loin s'en faut, des pratiques mobilisant des outils numériques. Je ne vais pas débattre ici sur les raisons d'une telle discussion sachant que les TIC sont, de nos jours, amplement plébiscitées.

Le problème qui se pose avec les ressources numériques est celui du « brouillard d'informations »⁸ en relation à la quantité disponible qui aboutit parfois à l'inverse de l'effet recherché. L'enseignant devant les moyens mis à disposition se voit « submergé » par

⁷ Commentaire de Pascal Lenoir sur un envoi préalable

⁸ Métaphore utilisée par Edgar Morin (sociologue français) et cité par Viau (p.173 de son ouvrage)

autant de possibilités et cela pourrait s'avérer source de confusion. Malgré cette difficulté, citons le dictionnaire de la Didactique des Langues : « La didactique des langues, plus que d'autres disciplines, s'est toujours intéressée aux technologies, ne serait-ce que parce que celles-ci « permettent de faire entrer le monde extérieur dans la salle de classe » (Cuq, 2003). De ce point de vue, les TIC représentent véritablement une mine d'information et d'outils à la portée des apprenants et des enseignants désireux de travailler sur des supports authentiques et ainsi ouvrir la porte de la salle de classe à la société de la langue-cible.

Si nous prenons appui sur les constats faits au colloque « TIC et langues » du 9 avril 2015⁹ et en particulier lors la communication de Marie-Françoise Narcy-Combes et de Jean-François Bourdet, un des premiers concepts abordés a été celui de « l'impératif » qui semble être imposé pour utiliser les TIC en cours de langue, afin d'adhérer à « l'adaptation au contexte » et sous le credo de « l'innovation pédagogique ». Les TIC étant au cœur des pratiques des enseignants aujourd'hui, il est nécessaire d'avoir un certain recul avec leur usage. Sommes-nous devant un grand changement de nos pratiques qui donne un rôle nouveau à l'enseignant et une nouvelle place d'acteur à l'apprenant ? Autrement dit, l'enjeu reste de savoir si nous ne sommes pas devant la « perte » du métier de « sachant » de la part de l'enseignant dans un monde où « l'accès à l'information est rapide et généralisé »¹⁰ ou si nous sommes plutôt devant la redéfinition de son rôle ?

Nous croyons que l'enseignant, qu'il soit concepteur, accompagnateur, tuteur ou médiateur a toujours toute sa place dans l'enseignement. Il reste à la communauté éducative de faire un travail en profondeur pour former les enseignants à de nouvelles compétences et ainsi réinventer le métier. Citons Maud Ciekanski : « L'accompagnement indique donc bien un changement de paradigme éducatif, mais aussi une diversité et une pluralité de pratiques chez les enseignants et chez les apprenants »¹¹.

⁹ Je reprends ici quelques idées clés d'un colloque auquel j'ai participé en 2015

¹⁰ Citation de Jean-François Bourdet tirée du programme du workshop (page 2)

¹¹ Maud Ciekanski, « Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique - Évolution des problématiques et diversité des pratiques », *Alsic*, Vol. 17 | 2014, mis en ligne le 20 décembre 2014, [consulté le 30 avril 2019] URL : <http://alsic.revues.org/2762> ; DOI : 10.4000/alsic.2762

En tous les cas, les TIC faciliteraient des échanges synchrones et asynchrones, la possibilité d'individualisation des apprenants et la diminution de l'anxiété chez l'apprenant (problème de timidité, de jugement de l'autre lors de la prise de parole en public, etc). Toutefois, il a été clairement dit lors du colloque évoqué plus haut que « les représentations des apprenants sur l'intégration des TICE en cours de langue ne sont pas favorables, il faut qu'ils voient ce qu'ils y gagnent »¹².

En guise de conclusion sur l'apport des TIC en cours de langue, je dirai que ce sont des dispositifs très intéressants, mais cependant, comme n'importe quel autre outil, ils ne représentent pas la panacée, ils sont chronophages en termes de scénarisation et demandent une importante remise en question de la part de l'enseignant. Ce changement est tout autant valable d'une part pour l'enseignant, qui devra renoncer à sa position de sachant pour se contenter d'être un accompagnateur et d'autre part, pour l'apprenant, qui devra consacrer son énergie créatrice à appréhender des dispositifs et travailler seul, en autonomie.

3.3 La corrélation avec les réflexions des chercheurs tels que Rolland Viau, Franck Amadiou et André Tricot

Afin d'ébaucher une corrélation des résultats de cette étude avec des recherches récentes, je vais me référer aux points de vue illustrés sur deux ouvrages supplémentaires que j'ai pris comme références pour ce sujet de recherche.

En premier ouvrage, Rolland Viau, déjà présenté, auteur de plusieurs travaux sur l'observation de la motivation dans le milieu éducatif, consacre un chapitre entier à l'utilisation de la technologie pour favoriser l'apprentissage sur la dernière édition d'un de ses titres « La motivation à apprendre en milieu scolaire ». Je me suis intéressée à son point de vue afin de corroborer les résultats de cette modeste recherche. Viau se questionne sur les portées des recherches sur le numérique en se demandant parfois si elles sont vraiment concluantes. Il s'interroge aussi sur la place que les TIC occupent dans

¹² Note extraite et textuelle de la communication de Marie-Françoise Narcy-Combes, sans référence

la conscience collective des acteurs de l'éducation et le développement rapide qui est en train de se faire dans la société entière.

Dans cet écrit, Rolland Viau se pose onze questions en relation à l'impact des TIC sur la motivation à apprendre (op.cit. chapitre six p. 171-181). L'auteur émet des réserves sur l'impact des TIC pour la motivation en concluant que ce sont des outils intéressants et qui semblent avoir une portée positive quoique mitigée, tout en donnant une importance aux activités à effectuer qui seraient déterminantes pour la motivation des apprenants.

En ce qui concerne le deuxième ouvrage, en gardant à l'esprit les questions que Viau se pose, nous pouvons les trouver semblables aux onze mythes présentés par Franck Amadieu et André Tricot dans leur travail « Apprendre avec le numérique ». Cet ouvrage, en termes plus généraux, étudie la place du numérique dans l'apprentissage, comme son titre l'évoque. Si nous prenons le « mythe » énoncé comme ceci : « on est plus motivé quand on apprend avec le numérique » (chapitre 1, p.8 à 16), les constats sont similaires à ceux de Viau : technologie, motivation et performance n'ont pas de lien évident. Les technologies ne seraient pas elles-mêmes suffisantes pour impacter la motivation (Amadieu & Tricot, 2014, p. 15) et ils reviennent sur l'importance de la tâche à effectuer avec la technologie, qui elle jouerait un rôle majeur dans la motivation des apprenants (op.cit.).

Donc pour conclure avec les corrélations, je suis devant le fait que cette étude va dans le sens des recherches actuelles, il y aurait une relation entre motivation et technologie mais ce lien est relatif et nous devons rester prudents. De là ma volonté pour une prochaine fois d'isoler encore plus les variables. Il serait important de dégager des observations plus fines, tout en tenant compte des tâches à effectuer, de l'espace aménagé et de l'observation des comportements réels des élèves. Ces variables permettraient peut-être de mieux isoler le degré de motivation résultant des TIC.

4. Le recueil des observables : les données

Ce corpus de données est constitué d'observables qualitatifs (notes prises après les cours) et quantitatives. Les données qualitatives m'ont permis d'avancer des idées basées sur mes perceptions, les observations et mon ressenti, étant inscrite dans une démarche qui rappelle le cadre théorique de la Recherche-Action. Les données quantitatives, quant à elles, ont fait aussi partie de cette recherche : ce sont les tests de motivation complétés par les élèves deux fois: une fois en salle banalisée et une deuxième fois en salle multimédia.

4.1 Le test de motivation basé sur l'échelle de Likert

Le test de motivation¹³ utilisé est une version personnalisée par moi-même, basée sur les travaux de Robert Gardner, un psychologue canadien intervenant à l'Université de McGill. Il s'est beaucoup intéressé aux facteurs de la motivation à apprendre une langue, à travers la théorie psycho-sociale de l'apprentissage d'une langue seconde.

Je cite ici l'idée centrale de sa théorie : « *in brief, the theory maintains that the successful learner of a second language must be prepared to adopt various aspects of another linguistic and cultural group* »¹⁴ (Gardner & Lambert, 1972).

En nous basant donc sur cet aspect où langue et culture sont imbriquées, nous avons établi un test de motivation qui pourrait mesurer un certain degré d'implication des apprenants. Pour ce faire, nous avons tenté de tenir compte d'une part, de la place de la culture dans l'apprentissage d'une langue et d'autre part, de différents degrés de motivation (extrinsèque ou intrinsèque) que pourraient montrer les élèves, notions adaptées des postulats de Deci. Le test conçu pour être présenté aux élèves prend comme modèle la batterie de tests de Gardner sur la motivation en cours de langue (R. C. Gardner, 2004).

Le test de motivation proposé se présente comme une suite d'affirmations dans lesquelles nous demandons aux élèves d'exprimer leur accord ou désaccord. Le dit test est basé sur

¹³ Voir test réalisé par les élèves (cf. Annexes)

¹⁴ « Brièvement, la théorie suggère que l'apprenant qui réussit à apprendre une deuxième langue doit être préparé à saisir différents aspects, que ce soient linguistiques ou culturels du collectif étudié » (je traduis)

l'échelle de Likert¹⁵ sur trois choix en gardant une possibilité de réponse neutre (« ni d'accord ni en désaccord»).

Le fait de positionner les réponses sur cette échelle nous a permis de quantifier les résultats en les transformant en graphiques et en chiffres grâce au logiciel libre Google Forms.

Les questionnaires ont été distribués à deux reprises : une en salle banalisée et une deuxième fois en salle multimédia. Le créneau utilisé pour le remplissage des questionnaires a été le même : en fin d'heure un vendredi soir.

Je tiens à signaler que les élèves n'ont pas été mis au courant du sujet de la recherche, cependant j'ai tenu à leur dire que je souhaitais mesurer des aspects de nos cours et que je dévoilerais les principes une fois les données recueillies.

¹⁵Rensis Likert (1903-1981) est un psychologue américain connu pour son apport à la psychométrie et à la mesure des attitudes (http://fr.wikipedia.org/wiki/Rensis_Likert) [consulté le 1 avril 19)

5. L'interprétation des données

Pour commencer cette analyse, je dirai qu'au premier abord je n'étais pas très surprise des résultats. La plupart des réponses dans la salle banalisée sont légèrement différentes de celles de la salle multimédia. Les élèves ont répondu à toutes les questions de façon un peu plus positive vis-à-vis de l'espagnol en ayant répondu au questionnaire en salle multimédia en relation aux résultats de la salle banalisée.

L'outil technologique reste un outil parmi les autres : le changement est moindre, le taux de significativité est bas pour apporter des réponses. Ceci dit, il y a des surprises aussi, surtout sur trois questions où nous trouvons une grande différence du nombre d'élèves répondant plus positivement en salle multimédia.

Ce qui ressort aussi c'est les questions où nous trouvons un maximum d'écart entre le premier envoi (en salle banalisée) et le deuxième, à savoir :

	Le cours d'espagnol est...	1er envoi	2ème envoi
1	Est un moment de plaisir : d'accord	13 (59%)	18 (81%)
4	Est intéressant : d'accord	14 (63%)	19 (86%)
11	Est plaisant : d'accord	16 (72%)	20 (95%)

Ici, les réponses sont très claires, avec une nette « amélioration » de 23 points, pour les cours en salle multimédia. De plus, je tiens à signaler qu'il s'agit de deux questions qui visent la motivation plutôt intrinsèque (questions 1 et 11), un luxe auquel même Robert Viau n'y prétendait pas en cours dans l'enseignement secondaire : le plaisir d'apprendre pour apprendre.

La question 4 reste dans le domaine de la motivation plutôt utilitaire, mais pourrait s'avérer porteuse de sens : est-il possible que les élèves trouvent plus intéressant un cours juste parce que la configuration de l'espace et les ordinateurs font la différence?

Sur cette partie de l'analyse, je tiens à avancer quelques idées, fruit de ma réflexion, à partir plutôt des données qualitatives: mes notes des cours et les impressions des élèves.

J'ai constaté, sur mes notes des cours en salle multimédia, des comportements qui vont dans le sens des questions plus positives : le travail est là, ils semblent investis. Nous repérons quelques signes d'autonomie dans l'apprentissage comme l'utilisation de dictionnaires en ligne ou la recherche de notions sur internet qui interviennent sans aucune consigne préalable. Le travail en groupes est accueilli sans appréhension, comme du *co-working*. Ils plongent dans le travail et ils sollicitent moins l'enseignante que lorsqu'ils étaient amenés à corriger des activités par exemple. Cela montre aussi un certain degré de concentration et de travail collectif. D'ailleurs ce sont les élèves mêmes qui lie l'ont dit : « on avait tendance à vous oublier ». Cela est novateur pour moi : dans des salles linéaires, le travail personnel est laborieux du fait de la disposition de la salle.

Il faudrait maintenant savoir si tous ces signes d'un apprentissage plus actif relèvent de la salle technologique ou du fait de se trouver disposés en groupe simplement.

Pour ce qui de l'ambiance de travail, l'activité des élèves se perçoit grâce au bruit constant, à cette impression de « butinage ». Ce terme m'est venu pour illustrer l'ambiance du cours. Comme les abeilles, tout le monde travaille à sa place, à son poste, différemment, à faire des tâches différentes, dans une ambiance de ruche. Il est fort intéressant de comparer ces comportements avec ceux de la salle banalisée, où les élèves ont du mal à travailler en groupe et montrent d'emblée une posture plus passive, voire dérangeante vis-à-vis des leurs camarades.

Il serait aussi intéressant d'analyser de manière plus fine les périodes de « cours magistral » dans les deux salles. N'ayant pas beaucoup de possibilités de faire travailler les élèves en groupe dans les salles linéaires, les périodes de cours magistral sont plus récurrentes que dans la salle informatique, où nous trouvons plus de moments centrés sur l'apprenant : de la manipulation, plus de travail collectif et moins de cours magistral.

Un autre aspect que j'évoquerai ici est celui des différentes stratégies d'apprentissage des élèves. Je l'ai observé clairement et pris note : certains travaillent seuls, comme dans une

petite bulle, cela correspond à des élèves avec un caractère plus réservé, plus timide. Ils ne semblent pas être dérangés par le bruit, par le « butinage » de la salle. Cela montre bien que dans une telle salle, les comportements peuvent se révéler plus authentiques, plus réflexifs, les élèves semblent plus à l'aise pour adopter des stratégies qui leurs conviennent personnellement, ils semblent plus actifs dans leurs démarches, quelles qu'elles soient. La réflexion paraît plus poussée et donne parfois des questions pertinentes, des questions révélatrices de la prise du temps de réflexion.

En ce qui concerne les échanges entre les élèves et moi, j'ai constaté qu'ils ont été plus présents selon les notes prises de cours. L'attitude des apprenants était plus spontanée, j'ai observé moins de timidité. Pourtant, il y a dans cette classe des profils plutôt réservés et enclins à travailler seuls, sans interaction.

Ce qui est à souligner en termes de différence de travail dans les deux espaces d'enseignement est le fait de la déambulation de l'enseignante dans la salle multimédia. J'ai découvert que les élèves profitaient de mon passage à proximité pour se confier en relation à la matière ou aux tâches à effectuer : c'est le « *one to one* »¹⁶ qui a été recensé à plusieurs reprises lors de mes passages auprès des apprenants. Cette « balade », parmi les postes, a permis des dialogues qui visent la mise en place de stratégies métacognitives entre autres situations (question de procédure, de repérage de progrès dans le fonctionnement du cours, etc.).

Une autre piste à évoquer ici est celle des rires, des blagues, des plaisanteries qui me font penser à la bonne ambiance du cours dans la salle multimédia. Les séances, en règle générale, étaient détendues et cela se traduisait par des commentaires de satisfaction des élèves « nous sommes bien dans cette salle », « nous allons rester ici au prochain trimestre ? ». Même si je considère ce groupe comme exigeant et parfois difficile, l'ambiance montrait une relation fluide et naturelle entre eux et moi, sans tension apparente : la relation était devenue plus horizontale, moins basée sur les punitions et les règles appliquées au pied de la lettre. L'horizontalité évite certains rapports de force.

¹⁶*One-to-one* : Anglicisme emprunté au marketing (« actions de marketing personnalisées dans le cadre desquelles, un émetteur unique s'adresse individuellement à chaque destinataire »). Dans le cadre de la pédagogie, ce concept nous renvoie à la relation d'apprentissage unique et adaptée à chaque apprenant.

Comme je viens de le dire, la posture physique moins figée de l'enseignante a été cruciale pour l'émergence des questions des élèves. Il s'est révélé intéressant d'étudier la littérature qui nous parle de l'importance de l'espace physique pour les activités pédagogiques, que j'ai consultée pour construire et nourrir ce travail. Stéphane Justeau dans le chapitre 15 de l'ouvrage, s'arrête sur la question, expliquant les enjeux de l'aménagement de l'espace pour favoriser l'apprentissage, il souligne : « *l'importance du cadre physique dans lequel s'effectue l'apprentissage (...) que les salles soient conçues de telle sorte que les élèves puissent effectuer des tâches authentiques et les plus proches de la réalité possible* » (Justeau & Berthiaume, Comment aménager l'espace d'enseignement pour favoriser les apprentissages?, 2013, p. 225).

La mutualisation est un dernier point à analyser intéressant en relation à l'utilisation des TIC en cours et à l'espace d'enseignement lui-même. Après avoir étudié la relation avec l'enseignante, je souhaite détailler maintenant quelques faits qui illustrent la relation entre pairs cette fois par le biais d'une dernière variable : la reconnaissance du changement du paradigme entre la concurrence et la collaboration.

J'ai recueilli dans les notes du cours, que les élèves se montraient moins compétitifs en salle multimédia. L'entraide se mettait en place assez naturellement du fait aussi de la configuration de la salle de classe. Les dialogues, même s'ils étaient source de distraction et de difficultés de discipline, montraient une certaine collaboration entre eux. Ils sont impliqués dans le travail des camarades et on les observe dans des attitudes d'entraide.

Nous nous trouvons face au paradoxe qui confronte discipline et travail personnel dans un environnement scolaire français qui n'a pas encore complètement remis en cause le système classique. Nous voyons bien le lien que certains élèves établissent entre le travail personnel, la collaboration entre pairs et l'absence de directivité du travail comme étant une source d'inquiétude, une perte de repères en quelque sorte.

Nous observons que le travail collaboratif et personnel suscite un sentiment d'insécurité chez certains élèves qui ont du mal à sortir du cadre scolaire classique sous le format « *one-to-many* »¹⁷ ou encore de la verticalité du savoir.

¹⁷*One-to-many* : Anglicisme emprunté au marketing (« actions de marketing peu ou pas personnalisées dans le cadre desquelles, un émetteur unique s'adresse de manière identique à un grand nombre de destinataires »). En termes pédagogiques, cela renvoie à la relation entre un enseignant et ses apprenants et implique une vision collective sans distinction des spécificités de chaque individu.

6. La conclusion de l'étude

6.1 Quelques réflexions personnelles

En guise de récapitulatif je fais le constat suivant : outre le fait que cela pourrait sembler surprenant de ne valider que la partie d'ordre qualitatif, je pense que les résultats confirment mon intuition. Les résultats d'ordre qualitatif montrent notre ressenti d'enseignant appreni-chercheur ayant fait partie de l'expérimentation et affirment ma posture dans la recherche-action. J'ai sûrement privilégié les observables qualitatifs par le fait d'être inscrite dans une démarche plus orientée sur le ressenti et l'expérience vécue. Pour ce qui est des données quantitatives, je ne pouvais pas espérer des résultats démonstratifs en relation à la condition de l'échantillon qui, avec une vingtaine d'individus, était d'emblée trop petit pour être significatif.

Deuxièmement, la configuration de la salle a joué un rôle majeur dans la différence de comportement dans le groupe. La motivation, semblait plus présente dans la salle multimédia. Est-ce grâce à la disposition de la salle ou à la technologie à disposition ? A ce stade, je ne peux pas répondre à la question, étant donné que les deux variables n'ont pas été isolées lors de cette étude.

Troisièmement, les travaux de recherche les plus récentes au sujet de la motivation et non pas de l'efficacité pédagogique des salles, montrent la place modeste, voire quasi inexistante de la technologie comme facteur motivationnel sans évoquer la réussite pour les apprenants.

Nous sommes à une période charnière de changement de paradigme dans le milieu éducatif, donc la technologie fait encore office de nouveauté. Il faudrait attendre quelques années pour voir si cet outil constitue véritablement une différence vis-à-vis de la manière d'envisager les apprentissages, une fois que peut-être, tous les acteurs seront des « *digital natives* ». Dans l'état actuel des choses, les enseignants appartiennent en majorité à la génération qui a consolidé son savoir en dehors de cette révolution numérique.

Pour conclure avec les résultats, nous avancerons une quatrième conclusion : l'aspect collaboratif qui a été observé est peut-être tout aussi important voire plus, que la configuration de la salle en termes technologiques. Ce serait très intéressant d'approfondir pour voir s'il existe une relation étroite entre un apprentissage plus horizontal, avec des activités collaboratives basées sur des principes socioconstructivistes et la façon d'aménager l'espace pour les cours.

6.2 Une piste à mettre en pratique à partir des conclusions de cette étude

D'ores et déjà nous pouvons faire le constat que pour mener à bien un cours de langue en salle technologique, il est impératif d'envisager, parmi d'autres outils, des casques micro pour chaque élève : cela a été révélateur dès lors que les élèves, de façon spontanée ont eu recours à leurs propres écouteurs, qu'ils ont sortis de leurs sacs à dos!

Pendant l'expérimentation, lors d'une séance, j'ai proposé le visionnage d'une vidéo aux élèves. Au lieu de procéder comme nous avons l'habitude de faire en salle banalisée, je les ai fait profiter des ordinateurs: regarder le support audio-visuel de façon individuelle faisait partie de ma volonté d'agir sur le principe de permettre à chaque apprenant de travailler à son rythme et en relation avec son niveau linguistique, de contrôler l'exercice afin d'agir sur la motivation pour l'apprentissage. Cela a été évidemment très compliqué en l'absence de casques.

Nous ne reprochons pas ici le manque l'installation de la salle par l'école, pour la pure et simple raison que ce lieu a d'abord été conçu en tant qu'espace d'enseignement d'autres matières comme les mathématiques ou la simple recherche documentaire. De ce fait, l'utilisation de casques pour des exercices à visée plus individuelle n'aurait pas été nécessaire.

En revanche, afin de poursuivre dans un futur proche l'utilisation de la salle par les langues, la mise à disposition de casques est tout au moins préconisée afin de permettre le travail individuel comme option dans un cadre d'enseignement basé sur le numérique.

Les recherches affirment qu'un des atouts du numérique est l'accueil plus large du public qui, surtout en langues, se trouve fréquemment dans la dispersion du savoir. Ces notions ont été évoquées lors d'une journée pédagogique à l'Université d'Angers, qui rejoint tout à fait ce qui avait été rappelé lors du colloque à Nantes : nous savons que le numérique permet d'accueillir un public plus large, avec des profils individuels et ainsi faire évoluer les élèves à partir du niveau où ils sont pour les amener plus loin. Les TIC faciliteraient alors la tâche en langues à cause du fait que les apprenants se trouvent inévitablement à des niveaux différents au cours de leur scolarité.

De ce fait, les casques constitueraient, entre autres, des outils à portée de main pour faire de l'enseignement des langues un travail accessible à tous les apprenants, quel que soit leur niveau et ainsi se centrer davantage sur l'apprentissage en autonomie.

Conclusion

Malgré les observations quelque peu mitigées, je suis satisfaite des résultats obtenus. Bien que chronophage, je suis consciente à quel point la recherche est captivante et porteuse de fruits à long terme. Les pas d'un chercheur sont comme des minuscules avancées vers la découverte et la précision du savoir.

Pour le sujet qui me concernait, cette étude représente une goutte d'eau dans l'univers de la recherche pourtant qui, modestement et imparfaitement, m'ont conduite à rejoindre les conclusions des chercheurs confirmés.

Je reste lucide sur la difficulté majeure sur le terrain de recherche : l'impossibilité de séparation nette entre la géographie de la salle et l'utilisation de la technologie. A ce stade je ne sais pas si c'était la configuration de la salle qui aurait joué un rôle déterminant en relation à la motivation, qui semblait plus présente dans la salle multimédia. C'est à partir de cet aspect que je pourrais poursuivre, afin de mieux isoler les variables et d'approfondir les résultats obtenus. Ce serait pertinent d'emprunter le chemin vers l'importance de la tâche dans le contexte de la stratégie pédagogique.

Je garde à l'esprit quelques mots clés de ce travail : la place de l'enseignant, aucunement remise en cause mais plutôt tenue devant le grand défi de se réinventer, d'accompagner plus que d'enseigner, de guider plus que de contrôler. Un deuxième mot clé : la tâche à effectuer, le fruit de la conception de l'enseignant, qui a toute sa place dans l'univers du numérique et qui se révélait un levier pour la motivation à apprendre avec ce nouvel outil.

La valeur de la tâche étant un des ressentis majeurs en ce qui concerne la motivation pour l'apprentissage, c'est là où le numérique pourrait apporter sa pierre à l'édifice : être un facilitateur de la prise en main de la tâche. Citons Amadiou et Tricot une dernière fois : « *le numérique présente non pas une mais des valeurs pédagogiques. Ses apports sont nombreux, mais le plus souvent spécifiques : telle application, quand elle est conçue de façon rigoureuse, a un effet positif sur tel apprentissage auprès de tels élèves, dans telles conditions. Pour obtenir cet effet positif, l'enseignant a un rôle précis à jouer, il n'est surtout pas en dehors de la situation d'apprentissage* » (Amadiou & Tricot, 2014, p. 7). Si la tâche

est adaptée et l'enseignant a suffisamment bien conçu les activités, alors le numérique permettrait de fédérer les élèves sous le travail collaboratif, dans des salles adaptées à une modalité de travail efficace, laissant de côté le cours frontal pour se concentrer sur la relation pédagogique, que nous peinons à mettre en place aujourd'hui, à cause en partie de la rigidité du cadre scolaire dans lequel nous nous trouvons tous.

Cet espace de travail en autonomie de l'apprenant, en étant acteur de son apprentissage grâce aux TIC, dégagerait l'enseignant de son cours fait à tous (enseignement collectif, one-to-many) pour se consacrer plutôt à privilégier la relation avec les élèves, de manière plus ciblée.

Nous rejoignons l'avis de Rolland Viau lorsqu'il nous fait part des observations de Lebrun (2007 : p.19) : « *parler de l'efficacité d'un outil pédagogique nécessite de se référer aux méthodes dans lesquelles cet outil prendra place et plus loin encore aux objectifs éducatifs qui les sous-entendent* » (Lebrun, 2007) et aussi lorsqu'il affirme qu'on « *ne devrait jamais oublier que les TIC sont des outils, puissants certes, mais des outils* » (Viau, 2009, p. 173). Cette affirmation rejoint les résultats de l'étude : la technologie comme facteur isolé, constitue bien un moyen, un outil comme un autre qui devrait être mis au service de l'éducation afin d'améliorer l'expérience d'apprentissage de tous les apprenants. Ce qui est encore plus important c'est le scénario pédagogique qui l'accueille et la manière de l'utiliser de l'enseignant.

Si nous arrivons à prendre en considération l'autonomie de l'apprenant, sa volonté d'apprendre en tant qu'acteur de son apprentissage, alors nous pourrions mettre en place des dispositifs numériques performants et l'enseignant pourrait descendre de son piédestal pour s'intéresser à l'apprenant comme un être unique et entier. Dans ce cas, sa tâche pourrait être achevée : il aurait mis l'apprenant face à sa capacité d'apprendre pour lui, malgré lui et par lui. Terminons par une belle citation de André Gide : « un bon maître a ce souci constant : enseigner à se passer de lui ».

Bibliographie

- Adler, P. e. (1987). *"Membership Roles in Field Research"*. Sage Publications, U.S.A.
- Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique*. Paris: Editions Retz.
- Arenilla, L. e. (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*. Paris: Bordas.
- Barbier, R., & Fourcade, F. (2008). "Efficacité, éthique et méthodologie dans la recherche-action existentielle". *AECSE - colloque Efficacité et Equité en Education 19, 20 et 21 novembre 2008, Université Rennes 2.Rennes*.
- Beichner, R. J. (2007). *The student-centered activities for large enrollment undergraduate programs (SCALE-UP) project*. Research-based reform of university physics.
- Bogdan, R. &. (1975). *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. New York: New York: J.
- Bogdan, R. e. (1975). *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York: John Wiley.
- Boi, C., Bordron, J.-L., Boust, V., & Chatté Dominique, E. J. (2009). *Les usages des TIC en cours de langues vivantes en 2009*. Besançon: Académie de Besançon.
- Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Deci, E. L. (2002). *Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.) Handbook of self-determination research*. Rochester, NY.: University of Rochester Press.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Justeau, S. (2011). *"Pédagogie en environnement collaboratif et technologique" Notes pour présentation orale*. Ecole de Sciences Commerciales d'Angers.
- Justeau, S., & Berthiaume, D. (2013). Comment aménager l'espace d'enseignement pour favoriser les apprentissages? Dans N. Rege-Colet, & B. Denis, *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques* (pp. 223-239). Berne, Suisse: Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Kozanitis, A., & Chouinard, R. (2008). *Une analyse exploratoire d'un modèle prédictif de la participation verbale en classe universitaire*. <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n3/029515ar.pdf>: Kozanitis, A. & Chouinard, R. (2008). Une analyse exploratoire d'un modèle prédictif de la participation verbale *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 711-728.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: quelle place pour les TIC dans l'éducation?* Bruxelles: De Boeck.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2013). *"Motivation et réussite scolaire" 3e édition entièrement revue et actualisée*. Saint-Just-la-Pendue: Dunod.
- Magenot, F. L. (2007). *Internet et la classe de langue*. Paris: Clé International.
- Matthey, L. (2005). *Éthique, politique et esthétique du terrain : cinq figures de l'entretien compréhensif*. Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 312, mis en ligne le 31 mai 2005: Cybergeog : *European Journal of Geography* [en ligne] consulté le 25 novembre 2014. URL : <http://cybergeog.revues.org/3426> ; DOI : 10.4000/cybergeog.3426 .
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oxford, R. (1994). *"Language learning strategies: an update"*. Washington DC.
- Plaisance, E., & Vergnaud, G. (2012). *Les sciences de l'éducation*. Paris: Editions la Découverte.
- Puren, C. (2004). *Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique?*. Revue de didactologie des langues-cultures.
- R. C. Gardner, P. (2004). *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*. Ontario: The University of Western Ontario, Canada.
- Rabardel, P. &. (2005). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités, développement*. Toulouse: Octarès.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: RoutledgeFalmer.
- Reuchlin, M. (1977). *Psychologie*. Paris: PUF.
- Rousvoal, J. (2000). *Positionnement spatial de l'étudiant dans la salle d'enseignement et réussite en première année de D.E.U.G.* <http://ripes.revues.org/59>: L'orientation scolaire et professionnelle, 29(3), 519-545.
- Strauss, A. e. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée Traduit de l'anglais par Marc-Henry Soulet. Suisse .:* Fribourg, Suisse: Academic Press.
- Vallerand, R. J., & Thill, R. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Quebec: Ed. Etudes vivantes.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et Phénoménologie*. Paris: PUF.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire*. Bruxelles: Editions de Boeck Université.
- Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*. Québec: Editions du Renouveau pédagogique Inc.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. St Laurent (Québec): Editions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Wong, C. S. (1992). *The soft classroom, 17 years later*. Journal of Environmental Psychology.

Annexes

Test de Motivation : version papier

Test Motivation pour des élèves de 4è
(Basé et adapté de Robert C. Gardner, 1985)

Consigne: Lis les phrases ci-dessous et marque l'option qui représente au mieux ton expérience en cours d'espagnol

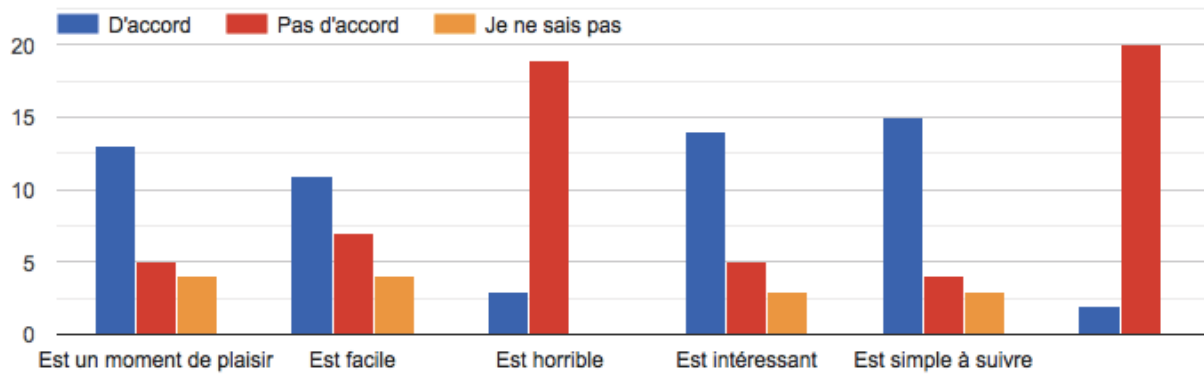
Je trouve que le cours d'espagnol ...

		D'accord	Pas d'accord
1	Est un moment de plaisir		
2	Est facile		
3	Est horrible		
4	Est intéressant		
5	Est simple à suivre		
6	Est une expérience désagréable		
7	Est un cours fascinant		
8	Ne vaut pas la peine d'être vécu		
9	Est nécessaire		
10	N'est pas important		
11	Est plaisant		
12	Est inutile		

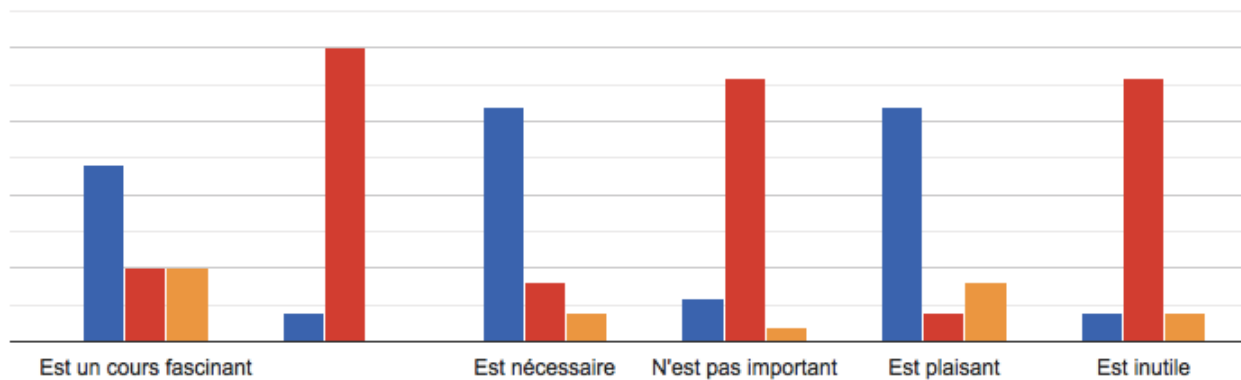
Je trouve que le cours d'espagnol... *

	D'accord	Pas d'accord	Je ne sais pas
Est un moment de plaisir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Est facile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Est horrible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Est intéressant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Est simple à suivre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Est une expérience désagréable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Est un cours fascinant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ne vaut pas la peine d'être vécu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Est nécessaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
N'est pas important	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Est plaisant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Est inutile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

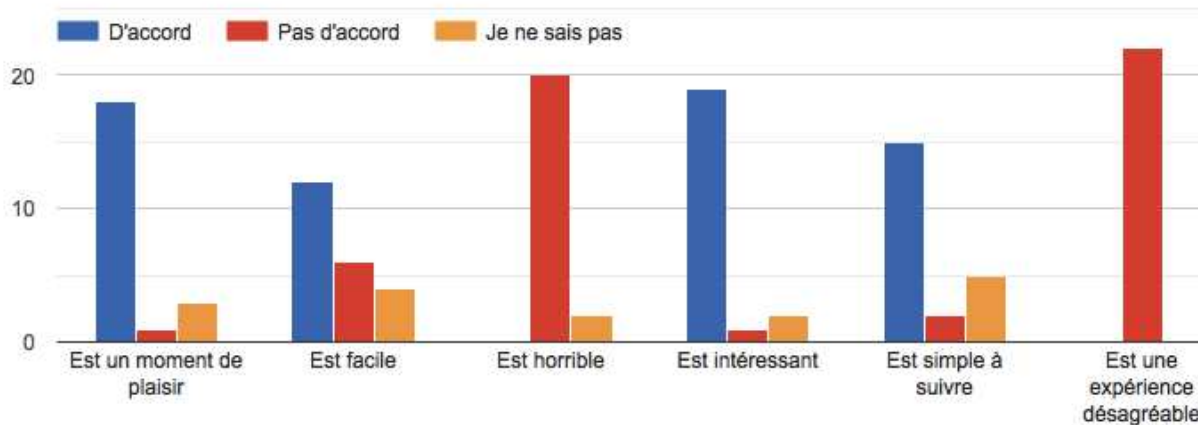
Je trouve que le cours d'espagnol...



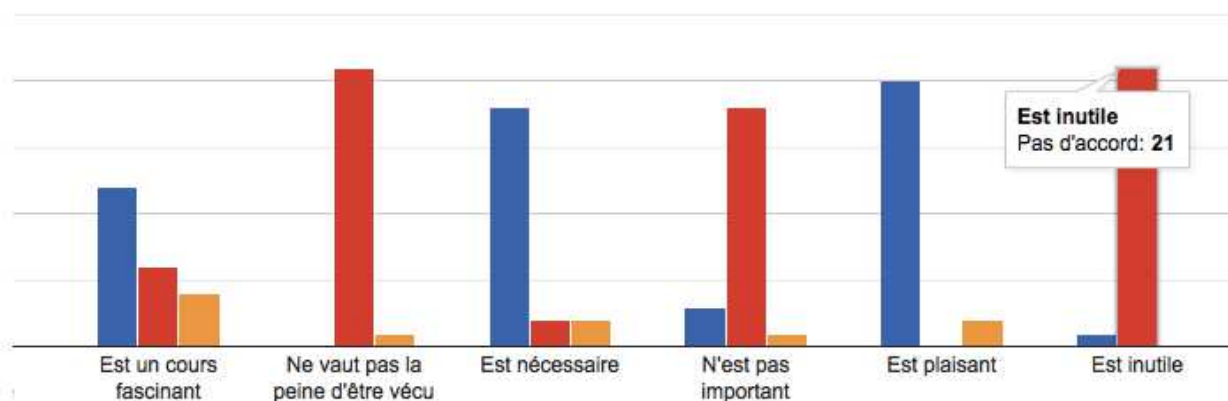
Je trouve que le cours d'espagnol...



Je trouve que le cours d'espagnol...



Je trouve que le cours d'espagnol...



3

Tableau récapitulatif avec certaines données extraites du formulaire

Test Motivation pour des élèves de 4è : sur 22 élèves

Je trouve que le cours d'espagnol ...

		1er envoi	2ème envoi
1	Est un moment de plaisir : d'accord	13 (59%)	18 (81%)
2	Est facile : d'accord	11	12
3	Est horrible : pas d'accord	19	20
4	Est intéressant : d'accord	14 (63%)	19 (86%)
5	Est simple à suivre : d'accord	15	15
6	Est une expérience désagréable : pas d'accord	20	22
7	Est un cours fascinant : d'accord	12	12
8	Ne vaut pas la peine d'être vécu : pas d'accord	20	21
9	Est nécessaire : d'accord	16	18
10	N'est pas important : pas d'accord	18	18
11	Est plaisant : d'accord	16 (72%)	20 (95%)
12	Est inutile : pas d'accord	18	21

4^{ème} de couverture

Mots clés: numérique – motivation – espagnol - collège – relation

Résumé en Français :

Ce travail de recherche tente d'évaluer la capacité de l'outil numérique à motiver les apprenants d'une classe de 4^e d'un collège du Maine-et-Loire. J'ai essayé de prouver que les TIC peuvent être un moyen pour augmenter la motivation de l'élève et ainsi mieux travailler. La question principale du travail tourne autour de l'importance que cet outil peut avoir et ainsi s'avérer porteur de sens pour l'enseignant et les élèves dans un cours d'espagnol.